

Technická univerzita v Liberci

FAKULTA PŘÍRODOVĚDNĚ-HUMANITNÍ A PEDAGOGICKÁ

Katedra: Katedra sociálních studií a speciální pedagogiky
Studijní program: Speciální pedagogika
Studijní obor
(kombinace): Speciální pedagogika předškolního věku

MOTIVACE K VYUŽITÍ MONTESSORI
METODY PŘI VÝCHOVĚ DĚTÍ
V PŘEDŠKOLNÍM VĚKU

MOTIVATION FOR USE OF THE MONTESSORI METHOD BY EARLY
CHILDHOOD AGE

Bakalářská práce: 08-FP-KSS-2022

Autor:
Milada SUCHÁ

Podpis:

Adresa:
Jilemnická 706/20
197 00, Praha 9 - Kbely

Vedoucí práce: Prof. PhDr. Karel Rýdl, CSc.

Konzultant: —

Počet

stran	grafů	obrázků	tabulek	pramenů	příloh
127	4	0	5	22	3

V Liberci dne:

Prohlášení

Byl(a) jsem seznámen(a) s tím, že na mou bakalářskou práci se plně vztahuje zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, zejména § 60 – školní dílo.

Beru na vědomí, že Technická univerzita v Liberci (TUL) nezasahuje do mých autorských práv užitím mé bakalářské práce pro vnitřní potřebu TUL.

Užiji-li bakalářskou práci nebo poskytnu-li licenci k jejímu využití, jsem si vědom povinnosti informovat o této skutečnosti TUL; v tomto případě má TUL právo ode mne požadovat úhradu nákladů, které vynaložila na vytvoření díla, až do jejich skutečné výše.

Bakalářskou práci jsem vypracoval(a) samostatně s použitím uvedené literatury a na základě konzultací s vedoucím bakalářské práce a konzultantem.

V Liberci dne: DD. 04. 2010.

Milada Suchá

Poděkování

Prof. Karlovi Rýdlovi děkuji za to, že je. Velice si ho vážím především jako člověka. Vážím si i jeho pedagogické práce a jeho názorů k tématům s ní souvisejících či spojených. Po roce 1990 přivedl do České republiky Montessori metodu, kterou zde nadále rozšiřoval, má úzkou spolupráci se Společností Montessori a je autorem řady publikací. Jeho přínos pro pedagogiku, jistě i jeho kolegy, studenty, pedagogy, děti a jejich rodiče je velice obohacující a podnětný. Velmi si vážím jeho času a pozornosti pro mou bakalářskou práci. Děkuji i Marii Montessori, že ve své době měla odvahu zůstat sama sebou, jít si svou cestou a být nápomocna mnoha dětem a lidem. Děkuji dětem, s kterými jsem se v mé pedagogické praxi setkala a neopakovatelným a přínosným chvílím s nimi. Děkuji i sama sobě, že jsem po své cestě životem došla i v tuto chvíli, neboť poslední roky byly pro mne velice náročné.

Milada Suchá

Název bakalářské práce:**MOTIVACE K VYUŽITÍ MONTESSORI METODY PŘI VÝCHOVĚ
A VZDĚLÁVÁNÍ DĚTÍ V PŘEDŠKOLNÍM VĚKU****Jméno a příjmení autora:** Milada Suchá**Akademický rok odevzdání bakalářské práce:** 2009/2010**Vedoucí bakalářské práce:** Prof. PhDr. Karel Rýdl, CSc.**Resumé:**

Bakalářská práce se zabývala zjišťováním zásadních důvodů k rozhodnutí uplatňovat Montessori metodu při výchově a vzdělávání dítěte předškolního věku a vycházela ze zkušeností rodičů a učitelů mateřské školy Montessori. Cílem bakalářské práce bylo zjistit, co je motivací rodičů a učitelů k uplatňování Montessori metody při výchově a vzdělávání dítěte předškolního věku. Teoretická část pomocí zpracování odborných zdrojů objasňovala pojetí výchovy, motivace v lidském chování a úkolu předškolní výchovy a popisovala Montessori metodu a její principy. Praktická část zjišťovala pomocí dotazníků motivaci rodičů pro rozhodnutí umístit své dítě do mateřské školy Montessori a učitelů pracovat s uplatňováním Montessori metody a pomocí techniky pozorování, kde byla zařazena i metoda rozhovoru, bylo ověřováno, zda jsou očekávání rodičů skutečně naplněna. Výsledky ukazovaly, že motivace k využití metody Montessori nesouvisí s dostupností mateřské školy Montessori a vyústěly v konkrétní navrhovaná doporučení v oblasti širší informovanosti a vzdělávání veřejnosti o metodě Montessori. Za přínos bakalářské práce vzhledem k tématu lze považovat zjištěný přínos uplatňování metody Montessori pro rodiče, děti i učitele.

Klíčová slova: motivace, výchova, vzdělávání, předškolní věk, Montessori metoda, principy, rodiče, děti, učitelé, dotazník, pozorování, informovanost

Title of the bachelor thesis:

MOTIVATION FOR USE OF THE MONTESSORI METHOD BY EARLY CHILDHOOD AGE

Name and surname of the author: Milada Suchá

Academic year of thesis submission: 2009/2010

Supervisor: Prof. PhDr. Karel Rýdl, CSc.

Summary:

The bachelor thesis focuses on the main reasons to apply the Montessori method of education and schooling of pre-school children and is based on experiences of parents and Montessori kindergarten teachers. The goal of the thesis was to find out about the parents' and teachers' motivation for application of the Montessori education method for pre-school children teaching. Based on specialized resources research, the theoretical part deals with the concept of education, motivations of human behavior and the importance of pre-school education as well as the Montessori method per se and its principles. The practical part features a set of questionnaires that survey parents' motivations for placing their child into a Montessori kindergarten and also teachers' enthusiasm for the actual use of the Montessori method. Furthermore, a method of observation and additional interviewing was used to determine whether the parents' expectations had been fulfilled. The results show that the motivation for using the Montessori method does not directly relate to availability of a Montessori kindergarten. The survey produced concrete recommendations that stress public acquaintance and understanding of the Montessori method. The thesis can be deemed a success due to its conclusions and implications in the Montessori method and its beneficial effects for parents, children and teachers as well.

Keywords: motivation, education, school, pre-school ages, Montessori method, principle, parent, children, teachers, questionnaire, acquaintance and understanding

Name der Bakkalaurearbeit:

*MOTIVATION ZU DER NUTZUNG DER MONTESSORI METHODE
BEI DER ERZIEHUNG UND DER AUSBILDUNG DER KINDERN
MIT DEM VORSCHULALTER*

Name und Nachname des Autor: Milada Suchá

Akademisch Jahr der Ausfolgung Bakkalaurearbeit: 2009/2010

Leiter des Bakkalaurearbeit: Prof. PhDr. Karel Rýdl, CSc.

Resümee:

Die Bakkalaurearbeit beschäftigt sich mit dem Feststellen Grundsätzlicher Gründen zur Entscheidung zur Geltung Montessori Methode bei der Erziehung und der Ausbildung der Kindern mit dem Vorschulalter bringen und kamm von der Erfahrungen der Eltern und die Pädagogen des Montessori Kondergarten aus. Das Ziel der Bakkalaurearbeit hatte feststellen, was ist der Motivation der Eltern und der Pädagogen zur Geltendmachung der Montessori Method bei der Erziehung und der Ausbildung der Kindern mit dem Vorschulalter. Theoretischer Partie erklärte anhand die Verarbeitung der Fachinformatoren die Auffassung der Erziehung, die Motivation von menschlich des Verhaltenes und der Aufgabe der Vorschulerziehung und beschriebte Montessori Methode und ihren Grundsätzen. Praktischer Partie stellte anhand der Fragesbogen die Motivation der Eltern für die Entscheidung ihre Kind in der Montessori Kindergarten unterbringen und Motivation den Pädagogen mit der Geltendmachung Montessori Methode arbeiten und anhand des Gesprächsmethode einstuft, wird beglaubigt, ob die Erwartungen der Eltern wirklich gefüllt wird. Die Resultaten zeigte, dass die Motivation zur Nutzung der Montessori Methode nicht mit der Zugänglichkeit der Montessori Kindergarten zusammen hänge und mündte zur konkreten vorschlagenen Empfelungen für das Gebiet breite Informiertheit und Ausbildung der Öffentlichkeit über Montessori Methode aus. Die Beitrag der Bakkalaurearbeit könnte angesichts des Thema feststellter Beitrag der Geltendmachung Montessori Methode für die Eltern, Kinder und Pädagogen zu halten sein.

Schlüsselworten: die Motivation, die Erziehung, die Ausbildung, das Vorschulalter, Montessori Methode, die Grundsätze, die Eltern, die Kinder, die Pädagogen, die Faktoren des Motivation, der Fragenbogen, die Anschauung, die Informiertheit

OBSAH

1 ÚVOD.....	8
2 TEORETICKÉ ZPRACOVÁNÍ TÉMATU	11
2.1 VÝCHOVA	11
2.2 MOTIVACE V LIDSKÉM CHOVÁNÍ	14
2.3 VÝCHOVNÉ STYL	
A PROBLEMATICKÉ VÝCHOVN PŘÍSTUPY A POSTOJE.....	19
2.4 HLEDÁNÍ MOTIVAČNÍCH ČINITELŮ VE VÝCHOVĚ	21
2.5 ÚKOL PŘEDŠKOLNÍ VÝCHOVY	27
2.6 HNUTÍ NOVÉ VÝCHOVY	32
2.7 MONTESSORI METODA.....	34
2.7.1 Cesta Marie Montessori.....	35
2.7.2 Pojetí dítěte v pedagogice Montessori	42
2.7.3 Pojetí úlohy rodičů.....	44
2.7.4 Pojetí osobnosti učitele podle Marie Montessori	44
2.7.5 Deset principů Montessori metody	46
2.7.5.1 Svoboda.....	46
2.7.5.2 Připravené prostředí.....	48
2.7.5.3 Absorbující mysl a senzitivní fáze	51
2.7.5.4 Dítě jako stavitel člověka.....	54
2.7.5.5 Polarizace pozornosti.....	55
2.7.5.6 Učení třístupňovou lekcí.....	56
2.7.5.7 Princip ticha a klidu	57
2.7.5.8 Izolování vlastností materiálu – ohraničení materiálu	58
2.7.5.9 Vychovatel nového typu	61
2.7.5.10 Příroda ve výchově.....	64
2.7.6 O výchově dítěte v Montessori pedagogice	66
2.7.7 Péče o děti s postižením na principech metody Marie Montessori.....	69
3 PRAKTICKÁ ČÁST	73
3.1 CÍL PRAKTICKÉ ČÁSTI	73
3.1.1 Stanovení otázek průzkumu.....	74
3.2 POUŽITÉ METODY	75
3.3 POPIS ZKOUMANÉHO VZORKU A PRŮBĚH PRŮZKUMU	76
3.4 ZÍSKANÁ DATA A JEJICH INTERPRETACE	79
3.5 SHRUTÍ VÝSLEDKŮ PRAKTICKÉ ČÁSTI, CÍL BAKALÁŘSKÉ PRÁCE A DISKUZE	116
4 ZÁVĚR	120
5 DOPORUČENÍ KE ZVÝŠENÍ INFORMOVANOSTI	
O MONTESSORI METODĚ	122
6 SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ	124
7 SEZNAM TABULEK A GRAFŮ.....	126
8 SEZNAM PŘÍLOH.....	127

1 ÚVOD

„Děti jsou hosté, kteří se ptají na cestu.“

(pákistánské přísloví)

Naším úkolem není dětem cestu předurčovat, nýbrž jim napomáhat jejich cestu objevovat. K tomu je zapotřebí mnoho trpělivosti, připravenosti, ochoty, empatie.... a bezpodmínečné lásky a respektu osobnosti dítěte a jeho přirozeného vývoje.... Výchova dětí není snadným posláním rodičů, ani učitelů.

Předškolní výchova a vzdělávání zasahuje celou osobnost dítěte, podílí se na utváření citových, volních, tělesných, rozumových i duševních vlastností a schopností. Kvalita předškolní výchovy a vzdělávání je dítěti dána prožitou zkušeností. Tam, kde je pro dítě zajištěno podnětné a pohodové prostředí, bude i jeho poznávání a učení jednodušší. V období útlého věku dítěte je tedy důležité vytvářet pro dítě vhodné podmínky pro stabilní a trvalý vztah dítěte k nejbližšímu okolí. Je třeba plně respektovat základní potřeby dítěte a naplňovat je, respektovat přirozený vývoj osobnosti dítěte a jeho identitu mu adekvátně potvrzovat. Přirozená identita naplňující dětství je předpokladem rozvoje přirozené, otevřené osobnosti a otevírání se novým možnostem objevování a poznávání okolního světa, je předpokladem, že dítě nebude okolní svět vnímat jako ohrožující a svou identitou nebude unikat do obranných mechanismů.

Předškolní věk se vymezuje obdobím od 3 do 6 let. Je to pro dítě období, kdy je vnitřně nastaveno k absorpci podnětů z okolního prostředí. Je to období otevírajících se senzitivních fází, které jsou přirozeným podkladem pro učení, získávání nových poznatků a dovedností přirozenou formou. Výchova v období předškolního věku má své nezastupitelné místo s přesahem do budoucna. Má velký význam pro vývoj vlastní identity dítěte.

Výchova je sice záměrným jednáním, ale má v ní vliv i naše bezděčné projevy se. Ve výchově se také uplatňují vědomé i nevědomé procesy. V obou procesech jsou ukryty činitelé motivace k danému výchovnému působení, které mnohdy zůstávají skryty i před námi samotnými.

Motivace lidského chování je vpletena do složitých souvislostí vnitřního světa člověka. Motivace dává chování smysl. Každé lidské chování, jednání je motivováno,

a tedy i výchovné působení. Ale může nastat okamžik, kdy nás současný svět, v němž žijeme, snadno lapí do svého víru a my už nemáme čas se ptát, proč jednáme s dětmi tím určitým způsobem, přístupem, nemáme čas naslouchat ani sami sobě.... spěcháme a ani si nevšimneme, že nutíme své děti přizpůsobit se divokému životnímu tempu.... Od čeho je odvislá naše výchova dětí? Od kterých činitelů se odvíjí motivace k té určité výchově, přístupu k dítěti? Byli jsme také dětmi, byli jsme také vychováváni. Jako dospělí si neseme v sobě vzpomínky, zkušenosti, dospěli jsme k jistým hodnotám v životě, názorům, možná stále hledáme smysl sebe sama, a možná hledáme takový přístup, který by byl pro dítě ten nejlepší, přístup, který by dával smysl i nám dospělým.

Výchova v předškolním období směřuje k přípravě pro život. Výchova jako složitý proces může nabízet mnoho směrů, kudy se můžeme směrem k dítěti vydat. Jedním z výchovných směrů může být využití principů Montessori metody. V metodě Montessori je výchova pojímána jako realizace svobody. Prostřednictvím tohoto směru nabízíme dítěti jeho přirozený vývoj v utváření své osobnosti, v poznávání svých schopností a dovedností, v objevování okolního světa. Pedagogika Montessori je bezprostředně orientována na dítě, zohledňuje jeho potřeby a požadavky, podporuje samostatnost, klade důraz na spontánní a přirozený rozvoj dítěte, jeho tvůrčích schopností a dovedností, respektuje tempo dítěte, přirozeně rozvíjí senzitivní fáze, učí respektovat své potřeby, ale i potřeby druhých, umožňuje dítěti cestu, jak získávat nové poznatky, nabízí klidné, bezpečné, vstřícné, podnětné a připravené prostředí. V pedagogice Montessori hraje velkou roli i specifický materiál. Jsou to pomůcky, které pomáhají dítěti, co nejlépe využít jeho senzitivních fází. Mají přesný cíl, přesné použití a jsou dokonale promyšlené. Objevují se ve všech pěti oblastech vzdělávání – praktický život, smyslový materiál, matematika, jazyk a kosmická výchova. Jedna z velkých výhod Montessori metody je soužití dětí tří věkových skupin na třídě, to je také jedna z nejlepších cest k osobnímu rozvoji. Svobodné rozhodování dětí umožňuje pozorovat jejich duševní potřeby a vývojové tendence, ve svobodě je čirý pohled pozorovatele a objevitele, svoboda je klíč k vnitřnímu klidu. Svoboda je jedním z principů Montessori metody. Mezi další principy této metody patří: připravené prostředí, absorbující mysl a senzitivní fáze, dítě jako stavitel člověka, polarizace pozornosti, učení třístupňovou lekcí, princip ticha a klidu, izolování vlastností materiálu, vychovatel nového typu, příroda ve výchově. Hlavním kritériem metody

Montessori je tedy orientace na dítě jako na člověka – snaha pomoci dítěti dosáhnout jeho vlastní nezávislosti. Marie Montessori říká, že každé dítě má v sobě zakódovaný plán vlastního rozvoje i síly, které tento rozvoj uskutečňují za předpokladu existence podnětného prostředí. Pedagogika Marie Montessori umožňuje dítěti se radostně a beze stresu vzdělávat, využívat ukrytý potenciál dítěte a postavit se do dnešního světa plného nástrah připravené a sebevědomé s vědomím, že: „Smím a dokážu.“.

Cílem bakalářské práce je v teoretické části vzhledem k tématu věnovat pozornost složkám, které vycházejí z jeho názvu - výchově jako jednomu z projevů lidského chování, motivaci lidského chování a tomu, co se nachází v jejích základech, dále pak přiblížit úkol předškolní výchovy, zamyslet se nad možnými motivačními činiteli ve výchově a seznámit se s metodou Montessori a jejími deseti principy, a v praktické části zjistit motivaci rodičů při výchově vlastních dětí v období předškolního věku k využití principů Montessori metody a zjistit motivaci učitelů pracovat s dětmi uplatňováním Montessori metody. K dosažení cíle bude použito kvalitativního šetření pomocí dotazníku pro rodiče a pro učitele a výsledku odvíteného od záznamové tabulky pro záznamy pozorování, jehož součástí bude metoda rozhovoru, uskutečněného v prostorách mateřské školy Montessori. Získaná data budou analyzována a interpretována a jejich prostřednictvím budou hledány odpovědi na průzkumné otázky a pravděpodobné důvody oněch odpovědí.

Záměrem průzkumu je nalézt motivační činitele pro využití Montessori metody při výchově dítěte předškolního věku jak u rodičů tak i u učitelů a poukázat na přínos rozhodnutí výběru mateřské školy Montessori nejen pro děti, ale i jejich rodiče a samozřejmě i učitele.

(Vzhledem k obsaženosti tématu, zjišťování dvou cílů, analýzy a interpretace dvou dotazníků a pozorování a stanovení šesti průzkumných otázek je předpokládán větší rozsah práce.)

2 TEORETICKÉ ZPRACOVÁNÍ TÉMATU

2.1 VÝCHOVA

Výchova – byla tu odjakživa? Je vrozenou součástí v nás? Dá se najít v intuitivním chování nás? Je naší přirozenou součástí? Je ukryta v kolektivním nevědomí lidstva? Pramení z uvědomování si života, sebe samých a druhých, nástrah či radostí bytí, z rozlišování dobrého a špatného? Souvisí s naším charakterem, temperamentem, myšlením, chováním, chtěním? Je výchova dětí zvnitřněný proces? Vyrůstá na vnímání člověka sebe samého i na tom, co jemu bylo výchovou dáváno? Stává se výchova součástí smyslu bytí, seberealizace, poznávání, předávání, učení?

W. Brezinka definuje výchovu jako cílené a záměrné jednání a ve své knize uvádí, že výchovou se rozumí činnost, jejímž prostřednictvím se lidé snaží natrvalo zdokonalit v některém směru strukturu psychických dispozic (osobnost) jiných lidí, nebo upevnit její hodnotné komponenty, nebo zabránit vzniku dispozic nežádoucích. **Výchova je cíleným či záměrným jednáním**, předpokládá se, že se ví, čeho chce člověk dosáhnout (popř. čeho by měl dosáhnout) a jak toho dosáhnout. Jednou z mnoha lidských činností je i ta, která se označuje jako „výchova“. Čím se liší od jiných činností? Především účelem, který jednající člověk sleduje. Svým jednáním chce dosáhnout něčeho zcela určitého: chce konkrétním způsobem ovlivnit jednoho nebo více jiných lidí. Výchovné jednání je tedy zaměřeno na lidi, s nimiž žijeme, je mezilidskou či sociální aktivitou. Výchova vůbec nastává jen za předpokladu, že aktuální úroveň osobnosti člověka se konfrontuje s obrazem osobnosti, která je v něčem dokonalejší, s obrazem stavu, k němuž chceme člověka přivést. Můžeme také říci, že před člověka stavíme ideál, který mu ukazuje, čím má být. Ale o cílech, které jsou důvodem k výchovné činnosti, mají vychovatelé často jen nejasné představy.

Mnohdy se *výchovný cíl* spatřuje zcela bezmyšlenkovitě ve znalostech, dovednostech, stanoviscích a postojích, které mají podle vlastního mínění sami vychovatelé. Jindy je výchovný cíl vymezen tak bezobsažně a neurčitě, že se dá stěží pochopit, proč se jisté výchovné jednání pokládá za vhodný prostředek, jak se dá takového cíle dosáhnout. Výchovná činnost je ve značné míře zvykovým „obvyklým“ nebo „tradičním jednáním“. Ale i když cílové představy vychovatele budou nejasné a ten si bude jen částečně

uvědomovat souvislosti mezi příčinami a účinky, mezi účelem a prostředky, přece jen může vychovatel prožívat své jednání jako smysluplné, zacílené a účelné.

Člověka, který vychovává, nazýváme „*vychovatel*“, a člověka, který je vychováván, nazýváme „*edukant*“. Za vychovatele se v první řadě považují matky a otcové jako přirození vychovatelé a dále značné množství lidí, kteří se věnují výchově jako svému povolání. Účinkem, který chce vychovatel ve vychovávaném vyvolat, je určitá kvalita osobnosti. Vychovatel chce přispět k tomu, že edukant získá nebo si uchová určité schopnosti, dovednosti, znalosti, postoje, způsoby chování, názory a přesvědčení. Může přitom jít o nejrůznější druhy připravenosti k prožívání a chování, které se dají shrnout pod pojem psychické dispozice. Míní se tím relativně trvalá pohotovost k určitým prožitkům a způsobům chování, považovaných za hlubinný základ pomíjivých zážitků a činů. Nelze je bezprostředně vnímat a lze je odhalit jen pozorováním vlastních duševních prožitků a pozorováním chování jiných lidí. Ten, kdo vychovává, chce ovlivnit strukturu psychických dispozic vychovávaného člověka. V mnoha případech chce způsobit, aby edukant teprve získal dispozice, které dosud nemá. V jiných případech chce udržet, zesílit, rozvinout nebo rozšířit dispozice existující, které považuje za pozitivní. V třetí skupině případů chce oslabit, odbourat a odstranit existující dispozice, které hodnotí jako špatné. A začtvrté dochází k tomu, že chce zabránit vzniku dispozic, které hodnotí negativně.

Při výchově jde vždy o vymezení, „*kultivaci*“ či „*determinování*“ edukantova „*nitra*“. **Výchova se chápe jako „utváření duše“**, jako umění „*konstruovat*“ člověka, „*aby nabyl správné podoby*“. Výchova je „*snažením člověka v něčem změnit*“. Ten, kdo vychovává, chce chovance učinit v nějakém ohledu lepším, dokonalejším, zdatnějším či schopnějším, než jakým dosud je. Při výchově se předpokládá, že vychovávaný člověk získá na ceně, když dosáhne nebo se alespoň přiblíží k duševní úrovni, k níž ho chceme dovést.Výchovné jednání se vždy děje za konkrétních společenských a kulturních okolností. (Brezinka, 2001)

Výchova dětí je tedy jedním z projevů lidského chování. Výchova je záměrným jednáním, který si člověk plně uvědomuje. Avšak na výchově se podílí i naše bezděčné, nezáměrné, chování, jednání, výraz, které si mnohdy ani neuvědomujeme.

Jak probíhá naše výchovné působení? Jako nejčastější a opakující model popisuje Matějček a Langmeier následovně: Představujeme si to obvykle asi tak, že se před dítě postavíme, hlas a výraz tváře naladíme pokud možno vážně a moudře a pak začneme vykládat o tom, co je dobré a co špatné, co si děti mohou dovolit a co si nesmějí dovolit, a mnoho podobných řečí. Uvádíme příklady z dějin, pokud si je pamatujeme, zdůrazníme výstražné příklady z příbuzenstva a ze sousedství a nakonec přidáme několik vlastních zážitků a poznatků z dětství, aby to všechno dostalo konkrétnější podobu a abychom si vychovatelsky přišli také tak trochu na své. Tento model výchovného působení se opakuje v nejrůznějších podobách a obměnách dnes a denně. Ne že by neměl vůbec žádnou účinnost. Vždyť vychováváme celým svým životem, celým svým chováním – jak bychom tedy nevychovávali, když se chováme vychovatelsky. Jenomže velmi pravděpodobně tahle sváteční vychovatelská taktika není tou nejsilnější výchovnou zbraní, kterou máme v rukou. Ba většinou bývá jen docela slaboučká. Stačí, abychom se ve vzpomínkách přenesli trochu do vlastních dětských let, a hned se nám vybaví řada příkladů, kdy jsme byli „vychováváni“ takříkajíc podle všech pravidel. Ale co nám v těch vzpomínkách zůstalo? Víceméně trapný zážitek z průběhu celého obřadu, z jeho formy, z jeho provedení – ale to, o co šlo, obsah, moudré naučení, to vyprchalo už kdysi tehdy, když jsme si s úlevou oddychli, že máme „výchovu“ na chvíli zase za sebou. Co je však tou silnou zbraní výchovy? Kdy vlastně nejvíc vychováváme? (Matějček, Langmeier, 1981, s. 217-218)

„Výchova znamená respekt před jinou cestou dítěte. Vychovávat dítě znamená především přijmout ho plně se všemi jeho zvláštnostmi dětského vědění a milovat ho. Výchova je záležitostí srdce a trpělivosti. Úkol vychovat, který „dostali“ rodiče oproti svým dětem, mohou tyto vnímat až tehdy, když mají rodiče pevné stanovisko. To obsahuje:

- vyspělost rodičů,
- připravenost dát dítěti směr na začátku života jako dospělá a rozumná matka, jako dospělý, zralý a rozumný otec,
- člověk, který se stal otcem nebo matkou, by se měl zbavit svých vlastních neurotických problémů; neurotické problémy jsou skvrnou na slunci,
- partnerství rodičů by mělo být vyspělé, aby každý dokázal žít svůj život a současně se v lásce a úctě opíral o druhého.“ (Prekop, 2001, s. 33-34)

2.2 MOTIVACE V LIDSKÉM CHOVÁNÍ

Je veškeré naše chování motivováno či nikoliv? Jaké jsou příčiny našeho chování? Uvědomujeme si všechny motivy vedoucí k tomu kterému našemu projevování se? Vyrůstá motivace na našich potřebách? Odvíjí se od touhy po uspokojení našich potřeb? Je člověk ve svém životě stále motivován nebo jsou chvíle, kdy motivace není přítomna? Vezmeme-li v úvahu, že lidské potřeby, biologické i psychogenní, jsou stále přítomny, můžeme říci, že člověk je stále aktivní?

Podle Nakonečného termín **motivace** je odvozen z latinského slova moveo, hýbám, a vyjadřuje přeneseně hybné síly chování, jeho činitele. **Motivace určuje směr, sílu a trvání chování**, avšak to, jak bude chování probíhat a bude-li vůbec realizováno, určuje systém kognitivních procesů, tj. subjektivní model situace, v níž se chování uskutečňuje. Způsob chování je závislý na kognitivním zpracování situace, jeho cíl (zaměření) a intenzita na motivaci. V jistém smyslu lze motivy, resp. *motivační stavy* chápat jako psychologické příčiny chování a motivaci jako proces, v němž se tyto příčiny konstituují. Každému komplexu chování odpovídá komplex kauzální konstelace, v němž je zahrnuto stimulační specifikum situace, procesy vnímání, myšlení a učení. Vystává tu i otázka, zda je veškeré chování motivováno či nikoliv. Uznáme-li fakt *nevědomé motivace* (tj. motivace, jejíž původ a smysl subjekt nezná), musíme připustit, že veškeré chování člověka (tj. chování v rovině molární, vystupující jako psychologicky smysluplné) je motivováno. O nemotivovaném jednání se někdy hovoří jako o jednání, jehož motivu si subjekt není vědom. Avšak nevědomé jednání neznamena nemotivované jednání, ale pouze to, že jeho subjekt nezná jeho skutečnou příčinu.

Druhy chování: 1. Zacílené adaptivní chování (směřuje k uspokojení potřeb, projevuje se jako hledání prostředků, řešení problémů, je vědomé a vyžaduje koncentrovanou pozornost). 2. Návykové chování (behaviorální vzorce spouštěné specifickými podněty; nevyznačuje se flexibilitou jako zacílené chování, je to „rutinní systém reakcí“, získaný učením a automatizovaný, vyžadující jen minimum vědomé pozornosti; funguje jako „nástroj“, jako složka větších vzorců zacíleného chování; při učení se takovým návykům není vědomí nezbytně nutné). 3. Výrazové chování (vyjadřuje způsob, jak se člověk chová, jak rychle se pohybuje, jak napjatě hovoří, jak hlasitě se směje, jak klidně sedí; není obvykle motivováno, tj. není zaměřeno na dosažení cílů

a na uspokojení potřeb, je prostě projevem toho, co se v člověku děje, manifestací jeho stavů napětí, jeho emocí, konfliktů; většinou si ho člověk není vědom, příležitostně však může být motivováno, když chce člověk úmyslně sdělit své vnitřní stavy; výrazové chování může být kromě toho motivováno „inherentním uspokojením“ a podnětovými možnostmi, které nabízí).

U mnoha činů si subjekt neuvědomuje jejich skutečnou psychologickou příčinu, neví, proč učinil to či ono; v tomto smyslu se hovoří o nevědomé motivaci. *Nevědomý motiv* se vymezuje jako „motiv, který si subjekt neuvědomuje, nebo který si uvědomuje ve zkomolené formě“. 1. Nevědomou motivací je někdy míněno, že jedinec má „nevědomou potřebu“ a „nevědomě hledá nevědomý cíl“; nevědomí se zde chápe jako „separátní mentální stav“, který má mnoho vlastností analogických vědomému prožívání (snahy, city, myšlenky atd.), popř. lze říci, že nevědomí je separátní agens akce v konfliktu s vědomím. 2. Ve druhém významu naznačuje pojem nevědomí dvojí „mentální život“, vědomý a nevědomý: neexistují nevědomá přání, potřeby atd., nevědomá motivace v tomto smyslu znamená, že jedinec si neuvědomuje efekt svých akcí. Je zřejmé, že oba uvedené významy pojmu nevědomé motivace vyjadřují též fakt, totiž že člověk může mít cíle, jichž si není vědom, a že je dosahuje způsoby, jichž smyslu si není vědom.

Další zvláštností motivace jsou tzv. *komplexy* (C. G. Jung), jimiž jsou označovány zvláštní motivační činitelé, utvářející se jako důsledky různých, obvykle negativních zkušeností, které jako neasimilované prvky vyvíjejí trvalý motivační, obvykle nevědomý vliv na chování, jehož cílem je kompenzace daného komplexu. Se silnými komplexy se člověk identifikuje, integruje se s jeho já tak, že vzniká identita komplexu a já.

Za základní **vlastnosti motivace** lze považovat: směřování chování (direktivní funkce), energetizaci chování, tj. určování jeho síly (energetizující funkce) a udržování chování, dokud není dosaženo cíle. Nebo se od snažení cíle ustoupí pro nepřekonatelnou překážku, eventuálně v důsledku vzniku jiné, silnější motivace.

Zatímco motivace určuje směr a intenzitu chování, určují kognitivní procesy, zda s motivací spojené instrumentální chování proběhne a jak. Toto „jak“ je určováno kognitivní analýzou situace, v níž se chování uskutečnilo – je určované tzv. kognitivními klíči. Znamená to zejména, že v různých situačních podmínkách bude

těž potřeba, jako výchozí motivační stav, uspokojována různým způsobem instrumentálního chování. Motivované chování může setrvávat, dokud není dosaženo adekvátního vzorce uspokojení.

Existují dva na sobě závislé základní zdroje *motivace* – *vnitřní* a *vnější*, motivující podněty a situace, které signalizují možnosti dosažení určitých uspokojení, resp. prostředků k uspokojení. Zásadně však jde vždy o výsledný vnitřní proces motivace.

Člověk je bytost biologická a společenská zároveň, žije jako příslušník určité kultury a v určité historické epoše, v určité sociální mikrostruktuře (rodině, jiné skupině). Tak jeho psychika – a tedy i motivace – podléhá vlivům kulturního a sociálního prostředí v němž žije, především pak vlivům výchovy.

Východiskem motivace je *motivační napětí*, vyznačující se určitou mírou vnitřní tenze a více či méně určitým, zaměřeným puzením, podněcováním k více či méně určitým, záměrné aktivitě. Východiskem tohoto napětí je stav, obvykle označovaný jako potřeba, z něhož se pak proces motivace rozvíjí. *Motiv* pak vyjadřuje psychologický smysl uspokojení, resp. dovršující reakce. Vnitřním zdrojem motivačního napětí jsou tedy různé potřeby, vnějším zdrojem mohou být různé úkoly, pokud je jedinec přijímá, tj. pokud jsou motivující. Stav motivačního napětí vzniká z potřeb, tj. ze stavu organismu, resp. individua jako biologické a sociální bytosti, který je reakcí na nějaký nedostatek: *potřeba je projevem nějakého nedostatku*. V psychologii se obvykle objevuje třídění potřeb na 1. biogenní, fyziologické, 2. psychogenní, sociogenní, psychologické. Pojem potřeba pak vyjadřuje jednak určité nedostatky biologické (nedostatek pohybu, odpočinku, jídla), jednak nedostatky v sociálním životě jedince (zázemí, opory, projevů úcty, lásky apod.).

E. R. Hilgard podal následující *index psychogenních potřeb*:

- Potřeby spojené hlavně s neživými předměty:
 1. Potřeba akvizice: zvětšování majetku, získávání.
 2. Potřeba uchovávání: kompletování, uchovávání věcí.
 3. Potřeba uspořádávání: pořádek, organizování.
 4. Potřeba podržení: ukládání peněz, vlastnictví věcí.
 5. Konstrukce: vytváření, budování, vyhotovování.
- Potřeby vyjadřující ambice, prestiž, dokonalost a moc:
 1. Superiorita: potřeba převyšování jiných.

2. Respekt: potřeba ocenění, pochvaly, uznání.
 3. Předvádění se: prezentování se efektním způsobem.
 4. Nedotknutelnost: nedopustit snížení vlastní hodnoty.
 5. Sebeobrana: ospravedlnění svého jednání.
 6. Protipůsobení: překonávání neúspěchu úsilím.
 7. Potřeba úspěchu: učinit něco co nejlépe.
- Potřeby projevování síly a získávání obdivu:
 1. Dominance: mít vliv na jiné a řídit je.
 2. Potřeba projevovat úctu někomu výše postavenému.
 3. Napodobování: shoda s jinými.
 4. Nezávislost (autonomie): odporování vlivu jiných.
 5. Diferenciace: odlišování se od jiných.
 - Potřeby poškozování jiných i sebe sama:
 1. Agrese: napadání jiných, vysmívání se, ponižování.
 2. Pokoření se: akceptování a poddání se trestu.
 3. Vyhnutí se pohanění: dobré chování, vyhýbání se nekonvenci.
 - Potřeby vztahující se k náklonnostem (citům) lidí:
 1. Afiliace: navazování přátelství.
 2. Odmítání: ignorování nebo vylučování někoho.
 3. Závislost: hledání pomoci, podpory.
 4. Láska: potřeba mít někoho rád a být někým milován.
 - Sociální potřeby v užším smyslu:
 1. Hry a zábavy: hledání rozptýlení, uvolnění.
 2. Explorace: zkoumání, dotazování se, uspokojování zvědavosti.
 3. Vysvětlování a demonstrace: podávání informací, výkladu.

Potřeby představují onen fundament, na němž se vytváří veškeré chování a veškerá psychická činnost člověka včetně myšlení, emocí a vůle ... **motivace neexistuje bez potřeb, které spočívají v jejích základech.**

Důležitým aspektem motivace je *uspokojení*, neboť motivované chování směřuje k nějakému druhu, způsobu uspokojení, které může být chápáno jako dovršující reakce, nebo jako cílová reakce.

Z tzv. primárních motivačních systémů, tj. vrozených biologických potřeb, které fungují jako instinkty, se vyvíjejí podmiňováním tzv. *sekundární motivační systémy*, tj. naučené tendence chování, a to jak jeho síly a směru, tak i způsobu. Sekundární čili naučené motivační systémy lze chápat jako systém zvyků zaměřených na dosahování určitých odměn a na vyhýbání se určitým trestům. Zvyky jsou habituální, v podstatě automaticky probíhající způsoby chování.

Vývojově nevyšší úroveň motivace představuje *volní jednání*, v němž se podstatným způsobem uplatňuje vedle vnější také vnitřní kontrola jednání. Což značí, že se jednání vyznačuje především tím, že je aktivní a záměrné, tj. vyplývá z vědomé intence, z vědomého dosahování určitého cíle, jímž mohou být i nadosobní abstraktní hodnoty (ideály); v tom případě se pak projevuje i jako prosociální jednání, překonávající zřetele egoistického blaha. Volní jednání souvisí s určitými vlastnostmi osobnosti, které jsou nazývány vůle. Vývoj motivačních systémů probíhá tedy od vrozených instinktů přes naučené zvyky (apetence a averze) až po aktivní volní regulaci chování, v níž se uplatňují již vývojově vyšší hodnotové orientace, které ovlivňují rozhodování ve volbě prostředků i cílů. Podstata volního jednání není ještě zcela jasná, podle L. S. Vygotského souvisí počátky volní regulace jednání s externalizací předtím internalizovaných slovních instrukcí dávaných dětem rodiči. (Nakonečný, 1998, s. 101 - 15)

2.3 VÝCHOVNÉ STYLY A PROBLEMATICKÉ VÝCHOVNÉ PŘÍSTUPY A POSTOJE

Švingalová uvádí následující **výchovné styly**:

- **Demokratický styl**. Jde o styl výchovy, který upřednostňuje porozumění pro individuální potřeby dětí, podporuje jejich spontánnost a komunikaci. Základními prostředky výchovy jsou povzbuzení, pochvala. Hranice možností jsou pro dítě přiměřené a jasně vymezené. Tento výchovný styl je žádoucí, neboť vede u dětí k rozvoji jejich iniciativy, samostatnosti, zodpovědnosti, kázně a respektu k právům ostatních.
- **Liberální styl**. Jde o výchovný styl, který je charakterizovaný slabým nebo žádným řízením. Hranice, v nichž se dítě pohybuje, jsou příliš vágní, nezřetelné. Tento styl vede dítě k malé zodpovědnosti za své činy, nerespektování sociálních norem a k dalším negativním důsledkům.
- **Autoritativní (autokratický) styl**. Typickými výchovnými prostředky jsou tresty. Dítě se pohybuje v příliš úzce vymezených hranicích. Výchova probíhá formou příkazů a zákazů. Je charakteristická malým porozuměním pro potřeby a zájmy dítěte. Potlačuje jejich samostatnost a iniciativu. Vede k závislosti na vychovateli a zvýšené submisivitě nebo naopak k agresivitě.

Jako **problematické výchovné přístupy a postoje** mající obvykle negativní důsledky pro vývoj dítěte uvádí Švingalová:

- **Výchova úzkostná**. Výchovný přístup je nadměrně starostlivý, úzkostný. Strach a úzkost rodičů, aby si dítě neublížilo, zabraňuje dítěti v činnostech, které by mohlo běžně vykonávat, a tím omezuje dítě v tělesné a duševní aktivitě, samostatnosti i v sociálním rozvoji.
- **Výchova rozmazlující**. Rodiče chtějí přemírou lásky nahradit dítěti to, o co bylo ochuzeno. Snaží se ho udržet v citové závislosti. Tím mu také brání v osamostatnění, podřizují se jeho přáním a náladám, posluhují mu. Rozmazlování se projevuje v egoismu a panovačnosti dítěte, což jsou vlastnosti vyvolávající značné obtíže v jeho sociální adaptaci.

- **Výchova perfekcionalistická.** U rodičů je v popředí jejich ambicióznost, která vede k přepjaté snaze o dokonalost dítěte. Snaží se, aby bylo dítě ve všem úspěšné bez respektování jeho reálných možností. Nepřiměřenými nároky dítě přetěžují a mohou u něho způsobovat neurotický vývoj osobnosti.
- **Výchova protekční.** Rodiče se snaží za každou cenu, aby jejich dítě dosáhlo všeho, co pokládají za významné a výhodné pro jeho další život, bez ohledu na způsob, jak toho dosahují. „Pracují“ za dítě, vše mu zařizují, vyžadují pro něho úlevy a výhody. Využívají hojně účelových tendencí – obtíže a nedostatky dítěte podle potřeby zveličují, zlehčují nebo zastírají.
- **Výchova zanedbávající nebo zavrhuje (odmítající).** Jde o výchovný přístup, který se častěji vyskytuje ve skryté než zjevné podobě. Může mít různý rozsah a hloubku (od lehkého a výběrového, po hrubé a celkové). Nemusí jít o rodiče s nízkou sociokulturní úrovní, Tento přístup vede u dítěte k deprivaci, a to jak psychické, tak často i deprivaci základních biologických potřeb. Kognitivní vývoj dítěte je tak navíc narušován těmito negativními vnějšími faktory.
- **Ambivalentní výchovný přístup.** Jde o smíšený citový vztah k dítěti, který u nich vede často ke střídání výchovných přístupů. Dítě se není schopno orientovat ve výchově.
- **Nejednotná výchova.** Vzniká tehdy, jestliže rodiče uplatňují rozdílné výchovné názory a přístupy k dítěti. Stejně jako předcházející výchovný přístup má negativní důsledky na psychický vývoj dítěte. (Švingalová, 2006, s. 88-90)

2.4 HLEDÁNÍ MOTIVAČNÍCH ČINITELŮ VE VÝCHOVĚ

Co nás vede k tomu vychovávat tím určitým způsobem, kterým vychováváme své děti? Co jest onou motivací, kterou působíme na osobnost dítěte, jeho poznávání světa, jeho prožívání, jeho socializaci, na jeho rozvoj, na utváření pohledu na sebe samého....? Ptáme se někdy, jak vnímáme své děti? Jaký je náš přístup k nim a odkud se bere, na jakém podkladě v nás vyrůstá? Co předáváme, zprostředkováváme, přinášíme dětem naším přístupem k nim? Jakým způsobem a jakou měrou se podílíme na budoucnosti dítěte? Co jest oním pramenem, který vede naši dlaň, ukazující to, co jejím prostřednictvím nabízíme dítěti a jeho vstupu do života?

Necht' zvolíme jakýkoliv typ výchovy, svým přístupem k dítěti a tím, co mu naše výchova umožňuje, zprostředkovává, *se podílíme na prvních krocích dítěte do jeho života*, do pronikání skutečností a vztahů, do objevování a pohledu na sebe sama i na svět, podílíme se na jeho utváření jeho identity i jeho přístupu k okolí, na jeho poznávání a přijímání hodnot života, podílíme se na prožívání dítěte, podílíme se na rozvíjení jeho schopností, dovedností, znalostí, zájmů, ovlivňujeme důvěru dítěte v sebe sama, v okolí, v život, ovlivňujeme míru samostatnosti a svobody dítěte, ať tou či onou určitou výchovou vytváříme v dítěti nezapomenutelný vnitřní pocit z prožívání dětství, který si ponese celým svým životem.

Prekopová uvádí, že dítě se rodí s neuvěřitelnou schopností napodobovat, a proto pátrá po vzorech, které by mohlo vzít za své. *Vzor* musí být ale ve své podobě jednoznačný, jinak ho dítě nemůže dokonale vnímat a pochopit. Jednoznačnost vzoru se musí stvrdit opakováním. Opakováním získává vzor formu, do které dítě vyrůstá a přizpůsobuje se jí. (Prekop, 2001, s. 27)

Podílíme se více na posilování jeho pocitu radosti, naplněnosti, svobody, důvěry, otevřenosti, upřímnosti.... či na pocitu nenaplněnosti, zklamání, uzavřenosti, strachu, nejistoty, nedůvěry....? Výchova je nepopíratelně důležitým procesem v životě dítěte, jak pro utváření jeho osobnosti, tak i pro jeho budoucí kroky v životě. **Výchova je trvalou součástí naší minulosti, která je součástí nás a našeho života.**

Brezinka uvádí, že jakmile výchova proběhla, nepatří už jako každá jiná činnost přítomnosti, ale minulosti. Závisí sice na názorech, přesvědčeních a způsobilostech,

které účinkují v přítomnosti, ale vznikly v minulosti výchovy a jsou podmíněny dřívějšími zkušenostmi a odeznělými vlivy v uplynulých situacích. To platí per analogiam o všech ostatních prvcích současných výchovných situací. Také chovanci a jejich blízcí, výchovné instituce a všechny ostatní sociální a kulturní součásti jejich životního prostředí jsou pod vlivem minulých událostí. Proto je nemožné porozumět současným výchovným situacím, aniž bychom překročili to, co je právě zde a nyní viditelné, aniž bychom přihlédli k minulému. Abychom mohli pochopit přítomné výchovné situace a síly a potenciály v nich obsažené, musíme něco vědět o předcházejících fázích těchto situací a o historii osob a kulturních momentů, které k nim náleží. (Brezinka, 2001, s.107)

Naše výchova může pramenit z našich jistých skutečností, vědomých, potlačených či nevědomých, nacházejících se v našem nitru vyvěrající v vnitřní motivaci či z vnější motivace, jež se může státi motivací vnitřní, pokud si osvojíme, zvnitřníme to, co nám nabízí, umožňuje. *Co můžeme považovat za činitele vnitřní motivace v nás, která má vliv na výchovu našich dětí?* Může jí být snaha nevychovávat děti tak, jak jsme byli vychováváni my, snaha dělat to jinak, než naše rodiče. Mohou to být vtisklé jednotlivé dobré i špatné zážitky z dětství, osobní zkušenosti v rodině, se sourozenci, s vrstevníky, učiteli, ostatním okolím, které nás mohou vést k jejich opakovatelnosti, k přiblížení se k nim či nás motivují k odvislým zážitkům či k jejich neopakování, vyvarování se. Mohou nás motivovat již zažité zkušenosti s dětmi, o nichž víme, že fungují, působí tím směrem, který považujeme za výchovně účelný, žádoucí, prospěšný. Mohou působit i životní zkušenosti jiných lidí, které se shodují s naším smýšlením, hodnotami. Motivačně nás může vést i srovnání s jinými rodiči, dětmi. Jistě sem patří i intuice, která je přirozenou motivační silou. Nebo nás vede naše vlastní prožívání, vyhodnocení situace či my sami jsme pro naši výchovu motivací a chceme jít našim dětem příkladem. Někdy jsou pro nás ve výchově důležité konzultace s rodiči, kamarády, s odborníky a možná je zde i motivující pocit, že něco neděláme správně, a svou výchovou hledáme cestu k její správné podobě. Někdy může pro nás býti motivující slova, příklady a názory v literatuře, které si přečteme, a to, co považujeme za hezké, pravděpodobně účinné, zkusíme, vyhodnotíme zda nám a dětem to vyhovuje či nikoliv, ztotožníme se s tím, přijmeme a zvnitřníme si v sobě. Třeba vycházíme z reflexe dětí, jak reagují na použité metody, komunikaci, přístupy. Rádoby rady náhodného okolí či obavy z nich mohou také působit jako síla měnící náš přístup k dětem na veřejnosti. Naši výchovu může vést

i představa o tom, jaké by měly naše děti býti a jak by se měly zařadit do světa, jaké hodnoty jsou pro ně důležité, jakých výkonů by měly dosahovat.... Nebo zde působí naše nesplněná přání, potřeby, výkony a chceme si je skrze naše děti uskutečnit. Nebo se snažíme, aby naše děti zažily a měly ty věci, které považujeme za důležité, které jsme sami nezažili, neměli. Motivující mohou být i zkušenosti s jinými dětmi. Hybnou silou v naší motivaci ve výchově mohou stát i naše povahové rysy, temperament, naše dovednosti, znalosti, naše víra, vnímání bytí a smyslu života, naše zájmy, naše názory na okolí..., hodnoty, ať už duchovní či materiální, které spatřujeme v životě za důležité a které bychom rádi předali svým dětem. Mezi motivační činitele můžeme zařadit i náhodné archetypy, neboť do naší výchovy a jejího prožívání mohou zasahovat i hrdinové z pohádek, seriálů, knížek, divadla, televize – co právě my i naše děti vidíme. Na výchovu může působit i naše, ale i dítěte fantazie a její prožívání, rozvíjení. Také naše strachy, obavy mohou někdy v nás převzít motivační úlohu v naší výchově. Motivujícím může být i samozřejmě počet sourozenců, prožívání jejich vzájemného vztahu, hry, komunikace, řešení problémů, naše vnímání jejich rozdílnosti.... Motivujícím prvkem může být i čas, který pro svou výchovu a své děti máme. Motivujícím faktorem ve výchově může být i naše cesta, na níž si myslíme, co jsme v životě sami dosáhli svou cílevědomostí, pílí, vůlí, učením a chceme ji vnutit dětem. Motivující vliv mají i finanční možnosti, které mohou vést k různým uplatněním ve výchově, např. skromnost či dopřát si všeho. Může v nás přebývat pocit převahy nad někým, pocit, že chceme někoho ovládat. Možná jsme byli poslušní ke svým rodičům a jsme zvyklí vyhovět. Vliv na výchovu mohou mít i naše zvláštnosti, např. přehnaný smysl pro čistotu a pořádek. Snaha odhadnout a poznat osobnost dítěte, chtít naslouchat dítěti se mohou také stát motivačním činitelem. Nebo nás ve výchově „ženou“ cíle, které jsme si předsevzali my, např. aby dítě bylo samostatné, nemělo strach, plnilo své úkoly a povinnosti, aby bylo zodpovědné a to za sebe i své činy, aby se dítě za sebe nemuselo stydět, aby mělo v dospělosti pěkný vztah ke své vlastní rodině, aby naše dítě bylo šťastné, aby se plně rozvíjelo, aby z něho vyrostl čestný, vzdělaný člověk s dobrými společenskými návyky.... Roli zde mohou hrát i naše obavy – abychom výchovou nezpůsobili traumata, potíže, sklíčenost. Možná se chceme prostřednictvím výchovy seberealizovat. Nebo chceme se ve své roli vychovatele cítit dobře a požadujeme to i od dítěte v jeho roli vychovávaného. Možná jsme prožili šťastné spokojené a naplněné dětství a chceme to předat dítěti. Možná nás motivují společné chvíle s dítětem, radost, legrace, hra, pohoda. Třeba je v nás mnoho laskavosti

a porozumění a to nás vede v přístupu k dítěti. I pozorování dítěte a snaha o individuální přístup může být motivující. A třeba naší motivací je jen prostá nepodmíněná bezvýhradná nekonečná láska ve své nejobyčejnější čisté podobě.

„Rovněž je třeba, aby bylo jasno v našich myšlenkách o očekávaném chování dětí k rodičům. Milují-li rodiče děti pravou láskou, odpověď dětí bude právě ta, po které rodiče touží.“ (Russell, 1932, s. 144)

„A jedna žena, která držela v náručí nemluvně, řekla: PROMLUV K NÁM O DĚTECH. A on pravil: Vaše děti nejsou vašimi dětmi. Jsou syny a dcerami Života, toužícího po sobě samém. Přicházejí skrze vás, ale ne od vás. A třebaže jsou s vámi, přece vám nepatří. Můžete jim dát svou lásku, ne však své myšlenky, neboť ony mají své vlastní myšlenky. Můžete dát domov jejich tělům, ne však jejich duším, neboť jejich duše přebývají v domově zítřka, který vy nemůžete navštívit dokonce ani ve svých snech. Můžete se snažit být jako ony, nepokoušejte se však učinit je podobné sobě. Neboť život nekráčí zpět a nezastavuje se u včerejška. Jste luky, z nichž jsou vaše děti vystřelovány jako živé šípy. Lučištník vidí na stezce nekonečna terč a napíná vás svou silou, aby jeho šípy letěly rychle a daleko. Ať napínání rukou Lučištníka je pro vás radostí. Neboť jak miluje šíp, který letí, tak miluje také luk, který je pevný.“ (Džibrán, 1996, s. 20)

Právě výše uvedená slova v sobě obsahují to, co bývá mnohým lidem skryto. A to i tehdy, dívající se na své dospívající či dospělé děti a uvědomující si některé nedostatky svého výchovného počínání.

Každý jsme jiný. Každý z nás vstupujeme do života s jinou genetickou vybaveností, s jinými dispozicemi, charakterem a temperamentem, nadáním, motivací pro odlišné věci a souvztažně jsme ovlivňováni rozličným životním prostředím, odlišnými životními situacemi. Každá lidská osobnost je křehkým, jedinečným, složitým integrovaným systémem, který svou celistvostí dává neopakovatelnost naší osobnosti. Každý malý človíček vstupuje do života s upřímností a otevřeností pro absorbování z okolního světa s jemu jedinečnou genetickou výbavou, psychickou i fyziologickou. Pokud v primárním a sekundárním okolí mu není projeven empatický a prosociální přístup, nejsou naplněny jeho potřeby a jeho vlohám není umožněno pozitivně se projevit, nedochází k přirozenému vývoji jeho osobnosti. Utváření vlastní osobnostní identity je narušena nasedajícími negativními vlivy z okolí a obrannými mechanismy vůči nim vzniklými. Velký vliv

na utváření naší osobnosti má i hodnocení našeho projevování zprvu primárním prostředím, v kterém získáváme první zkušenosti, s nimiž vstupujeme posléze do stále složitějších interakcí sekundárního prostředí. Proto je pro dítě důležité, jak jej vnímají nejen jeho rodiče, ale také i jeho okolí. Jakékoliv odezvy, které na sebe dítě slyší, vidí ve svém okolí, se mu vtiskávají do paměti. Jsou zanechaným hlasem minulosti, jež každého provází jeho životem, v přístupu k sobě, k vlastním dětem, k lidem, se kterými se setkává na svém putování pestrou cestou osudu. A snad jako dospělí nechceme hledět do naší minulosti, do našich pohnutek z nenaplnění některých našich potřeb, a v naší výchově se stává oním motivačním hnutím to, že chceme dát dětem to, co jsme sami nedostali, a příliš na toto upjati se dopouštíme podobných omylů jako naše rodiče. Nebo se v nás opakuje nápodoba našich rodičů ve výchově svých dětí, v které je motivační silou právě onen převzatý model, neboť nám jiný nebyl nabídnut, či tou hybnou silou se stává jisté zadosti učinění, že když my jsme tím prošli, tak naše děti tím také projdou. Možná chceme učiniti děti podobným nám. Možná je motivací křivda ukrývající se hluboko v našem nitru aktivující pocit nespokojenosti a obviňování okolí. Nebo tématem našeho dětství, ale i života, je boj o moc, který při výchově pak přechází v mocenskou motivační sílu. A třeba se nebojíme pohledět do našeho dětství, nebojíme si přiznat jeho starosti i radosti, nebojíme se posoudit výchovu našich rodičů vůči nám, nebojíme se pozorovat sebe, nebojíme se vstoupit na cestu k sobě samému a odtud pak vykročit k dětem a možná se vůbec nebojíme vydat se s nimi na tu dobrodružnou, jedinečnou a neopakovatelnou cestu poznávání a objevování. A třeba si neseme životem krásný pocit dětství, poznání nepodmíněné nespoutávající lásky a naší motivací je dar, který předáváme dál. A mnohým je motivací samo dítě, jeho spokojenost, radost, jeho chuť objevovat a jeho vůle poznávat a učit se všemu novému a spontánně se z toho radovat. A pro někoho jsou důležitější názory a hodnocení druhých lidí než-li skutečné dopady takovéto výchovy na naše dítě. Motivačních činitelů ve výchově může být skutečně mnoho a je jen na nás dospělých, které pro svou výchovu našich dětí vyhodnotíme, zvolíme jako vhodné, obohacující....

Ale dokonalý rodič by nebyl dobrým rodičem. Je naprosto přirozené, že děláme chyby. Důležité je si je připustit, objevovat je, hledat jiná řešení, napravovat.... A vyvíjet se na své vlastní cestě vedle cesty našich dětí.

J. Prekop ve své knize uvádí, že rodiče budou dělat spoustu chyb, stejně tak, jako chybovali jejich vlastní rodiče. Ale to nesmí nikoho odradit. Bez chyb nevznikne vývoj. Bez problémů není řešení. Vývoj je možný jen za kontrastů, což zahrnuje i chyby. Jak se může dítě naučit vycházet s chybami, když ne na vzoru rodičů? Je tu jasné doporučení: Rodiče „musí“ dělat chyby, k chybám se hlásit a zase je opravovat. Přitom by děti měly mít příležitost pozorovat vědomě jejich chování.

Rodiče jsou prvními lidmi v životě dítěte, kteří mu mohou dát lásku. Vychovávat dítě znamená především přijmout ho plně se všemi zvláštnostmi dětského vědění a milovat ho. Výchova je záležitostí srdce a trpělivosti. (Prekop, 2001)

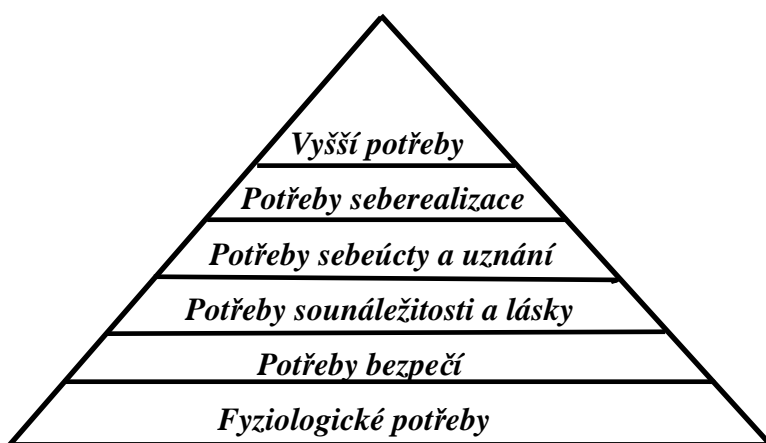
Velmi citlivým tématem je motivace k výchově dětí u rodičů, jejichž dítě si nese postižení. Je zřejmě složité hledat u těchto rodičů motivační činitele, neboť velký vliv ve výchově má to, jak rodiče prožívají postižení svého dítěte, jak prožívají dítě samotné, jak prožívají sebe, svou situaci.... A samozřejmě je důležité, jak se vyrovnávají s takovou skutečností, která mění jejich život, postoje.... Velkou roli mají pocity jako je třeba obviňování, křivda, stud, strach, lítost, utrpení, omezení, poslání, obohacení.... Samozřejmě záleží i na druhu a míře postižení, ale i na prognózách. Ale i zde je především nejdůležitější láska.

„....Nakládejte i s nejmladším děťátkem opravdu vážně jako s člověkem, který jednou zaujme vaše místo na světě. Neobětujte jeho budoucnost svému pohodlí ani svému potěšení, dělajíce z něho kdovíco: jedno i druhé počínání je stejně škodlivé. Na tomto místě je více než kde jinde třeba, má-li naše cesta býti pravá, sdružovati lásku s věděním. Dejte mu onen širý rozhled a onu mnohonásobnost živých zájmů, které mu v potomním životě nedovolí, aby dumal nad možnostmi osobního neštěstí. Jen tak můžete z dítěte udělati svobodného světoobčana. V šťastném dítěti by mělo být snadné vzbuditi ušlechtilé smýšlení; avšak jestliže dítě hladoví po zábavách, lpí houževnatě na těch, kterých může dojíti. Ctnostnosti se děti neučí utrpením, nýbrž zdravím a blažeností.a milujeme-li své děti, nic nám nezabrání, abychom jim nedali onen veliký dar, který dáti máme sami úplně v moci.“ (Russell, 1932, s. 71)

2.5 ÚKOL PŘEDŠKOLNÍ VÝCHOVY

„Všichni bychom si přáli, aby každé dítě mělo vytvořeny ty nejlepší podmínky, ve kterých vyrůstá a rozvíjí se podle svých možností, aby mělo zajištěný individuální přístup. Abychom mohli co možná nejlépe zabezpečit potřeby dítěte, musíme je nejdříve poznat; vycházet z toho, jaké dítě je, co již umí a zná, stanovit si výchozí bod společné cesty. Chceme-li se podílet na uspokojování vývojových potřeb dítěte a aktivně zasahovat do jeho rozvoje, je nezbytné se v těchto potřebách a možnostech nejprve orientovat.“
(Bednářová, Šmardová, 2008, s. 1)

Přirozené lidské potřeby podle Abrahama Maslowa jsou následující:



- **Fyziologické potřeby** – potřeba přijímání potravy, tekutin, dýchání a vylučování, přiměřené teploty, rozmnožování, pohybu a aktivity a také odpočinku, spánku a jejich střídání. Patří sem rovněž potřeba určitého rytmu a tempa, přiměřené smyslové stimulace a potřeba vyhnout se bolesti.
- **Potřeby bezpečí** – do této oblasti patří potřeba přístřeší, ochrany, jistoty, stálosti, řádu ve světě věcí i lidí. Máme potřebu vyhýbat se chaosu, ohrožení, násilí, něčemu neznámému či neobvyklému, co vypadá hrozivě, skrýt se před nebezpečím. Patří sem i potřeba vlastního teritoria. K uspokojení potřeby bezpečí patří pocit, že věci se dějí předvídatelným způsobem, že platí určitý řád, pravidelnost, struktura, pořádek, že to, co se děje, dává nějaký smysl, že lidem se má důvěřovat. Proto je pro děti tak důležité stanovování hranic.
- **Potřeby sounáležitosti a lásky** – potřebujeme, aby nás druzí přijímali takové, jací jsme, a abychom byli s několika lidmi v intenzivních citových vztazích. Máme potřebu, abychom milovali a byli milováni, abychom byli pozitivně

přijímanými členy různých skupin, na prvním místě rodiny. Potřeba někam patřit, být druhými přijímán, je významnou složkou lidské motivace. Malé dítě pocítuje tuto potřebu velmi silně.

- **Potřeby sebeúcty a uznání** – tato oblast představuje potřebu být přijímán, respektován a oceňován jako důležitá, kompetentní a hodnotná osoba. Máme potřebu vážit si sami sebe a hodnotit se pozitivně, také mít pocit, že jsme v něčem úspěšní, že děláme věci dobře. Sebeúcta závisí do značné míry na tom, jak se k nám chovají jiní lidé a jak my sami jejich chování interpretujeme a prožíváme. K potřebě uznání patří i potřeba úspěchu.
- **Potřeby seberealizace** – patří sem snaha pochopit sám sebe i druhé, stát se tím, kým se člověk může a má stát, naplnit své možnosti růstu a rozvoje. Tato potřeba zahrnuje několik oblastí: potřeba objevovat, porozumět světu, v němž žijeme; potřeba něco v životě dokázat; potřeba tvořit; potřeba identity.
- **Vyšší potřeby** – tyto potřeby jsou v pravém slova smyslu lidské. Jsou to potřeby estetické, etické, duchovní. Uspokojení vyšších potřeb nám přináší radost, estetické zážitky, pocit, že chovat správně je dobré, pocit začlenění do lidského společenství, do přírody, kosmu, pocit, že život má nějaký smysl. (Kopřiva, Nováčková, 2008, s. 191-203)

„**Předškolní výchovou** se u nás rozumí výchova dětí tří- až šestiletých, někdy ovšem veškerá výchova, které se dítěti dostává mezi narozením a vstupem do základní školy. I při tomto širším pohledu je užitečné členit ji na dvě tříletá období. Druhé období, „předškolní“, má za cíl (1) především pomoci dítěti zařadit se do výchovně-vzdělávacího procesu poskytovaného školou a (2) vyrovnat do jisté míry nerovnoměrný vývoj některých dětí. Obě dvě etapy výchovy jsou navzájem velmi těsně propojené a vyžadují koordinovanou práci pedagogů v těsné spolupráci s rodiči či vychovateli. Přes tuto těsnou kontinuitu se obě období vyznačují jistými zvláštnostmi:

- V prvním období (asi do tří let) se začínají rozvíjet pohybové a řečové dovednosti, dítě se učí prvním základům komunikace a soužití, objevuje okolní prostředí.
- Ve druhém období usilujeme o to, aby dítě zvládlo užívání mateřského jazyka, seznamovalo se s prostředím, ve kterém žije, zlepšovalo postupně svou vyjadřovací schopnost pomocí pohybu a ovládáním svého těla, vytvořilo si o sobě vyrovnaný

a kladný obraz a získalo základní návyky chování, které by mu umožnily elementární osobní samostatnost.

Předškolní výchova má za úkol rozvíjet *základní schopnosti*, které se dají konkretizovat do následujících bodů:

- Poznání a ovládnutí vlastního těla a jeho akčních schopností.
- Komunikace s okolním světem různými výrazovými prostředky.
- Pozorování a zkoumání rodinného, sociálního i přírodního prostředí
- Postupné získání samostatnosti při běžných činnostech

Pro osvojení těchto schopností lze stanovit následující *obecné cíle*:

- a) Rozvíjet postupně samostatnost dítěte v základních lidských činnostech postupným zvládnutím vlastního těla, schopnost zapojovat se do společenství, v němž žije, a osvojení základních návyků péče o zdraví.
- b) Vytvářet si postupně kladný obraz o sobě a budovat vlastní identitu prostřednictvím poznávání sebe sama a hodnocení osobních vlastností, možností a omezení.
- c) Vytvářet přátelské vztahy, vyjadřovat bez zábran vlastní pocity a rozvíjet postoje vedoucí ke vzájemné spolupráci, pomoci a ohledu k povahově odlišným jedincům.
- d) Navazovat sociální vazby ve stále širších okruzích, učit se vyjadřovat vlastní zájmy a hlediska s ohledem na ostatní.
- e) Poznávat, hodnotit a respektovat odlišné formy jednání a vytvářet postupně kritéria vlastního vystupování.
- f) Rozvíjet schopnost tvůrčím způsobem zaujímat postoje k reálnému i fantazijnímu světu a vyjadřovat je pomocí hry a jinými prostředky seberealizace.
- g) Zdokonalovat slovní projev adekvátně různým situacím, učit se chápat a umožnit ostatním, aby ho pochopili, a zapojovat se do kolektivu.
- h) Poznávat a objevovat okolí, v němž žije, a seznamovat se s jeho nejdůležitějšími prvky a jevy.
- i) Zasahovat do svého prostředí, zapojovat se stále aktivněji do různých činností a do života v rodině a společenství, ve kterém žije.
- j) Poznávat některé kulturní a umělecké projevy svého prostředí a rozvíjet schopnost zajímat se o kulturu své země, stejně jako respektovat kulturní pluralitu.“
(Šimon půjde do školy, 1995, s. 9-10)

„Škola má vzdělávat, rodina vychovávat. Tak zní jeden z mýtů o vzdělávání. Ovšem i při tom nejtradičnějším chápání školní výuky okamžitě narazíme na pojmy jako jsou úsilí, vytrvalost, svědomitost, čestnost atd., tedy na vlastnosti a dovednosti, které počítáme do oblasti výchovy. Oddělovat vzdělávání ve smyslu předávání informací a dovednosti od výchovného působení nelze. Škola vychovává každou vteřinou v ní strávenou tím, jak je uspořádána, co a jak v ní děti prožívají. Děti se učí zejména tím, čím žijí – doma i ve škole.“ (Nováčková, 2001, s. 31)

Brezinka říká, že povinností rodičů je vychovávat své děti, povinností učitelů vychovávat své žáky. Nejdůležitější podmínkou, kterou může vychovatel ovlivnit, aby si edukanti mohli osvojit psychické ustrojení stanovené jako cíl výchovy, je vychovatel sám. (W. Brezinka, 2001, s. 5)

Předškolní vzdělávání zasahuje celou osobnost dítěte, utváří citové, volní, tělesné i rozumové vlastnosti a schopnosti. Kvalita předškolního vzdělávání je dítěti dána prožitou zkušeností. Všechno neznámé vzbuzuje v dítěti nedůvěru, obavy, pocit nejistoty. Tam, kde je pro dítě zajištěno podnětné a pohodové prostředí – citově laděné, bude i jeho poznávání a učení jednodušší. Hlavním článkem ve výchově je rodina. Mateřská škola na ni navazuje a současně ji doplňuje. Hlavním obsahem výchovy a vzdělávání v mateřské škole je rozvíjet rozumové i emocionální schopnosti dětí ve spojitosti s rodinou. Podněcovat jejich aktivitu při důsledném respektování potřeb, zájmů a zkušeností dítěte a přihlížení k jeho individuálním předpokladům. Při výchovné práci je nutno opírat se o Rámcově vzdělávací program, který nabízí srovnatelné úrovně vzdělávání pro všechny děti a vytváří rozmanité vzdělávací nabídky. Prioritou výchovné práce v mateřské škole by mělo být – co si dítě z mateřské školy odnáší a co získá do života. Hlavními záměry předškolní výchovy a vzdělávání je naplňování vzdělávacích cílů. Cíle předškolního vzdělávání směřují k tomu vychovat spokojené a šťastné dítě, to znamená vychovat zdravého a vyrovnaného člověka, který si váží sám sebe, ale i druhých lidí. Další speciální cíle se týkají všech oblastí práce s dětmi a jsou zárukou vnitřní motivace. Učitelky se snaží poskytovat dětem dostatek prostoru pro vnášení jejich vlastních nápadů, uplatňování svých názorů, aktivitu, vyjadřování svých pocitů, úsudků, přemýšlení a vytváření situace, v nichž se dítě může učit vzniklý problém analyzovat a řešit. Děti by neměly být zahlcovány podněty a informacemi, kterým by nemohly porozumět. Děti by měly být vedeny a učit se uplatňovat rovnováhu

mezi svobodou a odpovědným plněním povinností, pěstováním vztahu k prostředí, ve kterém žijeme. Učitelky by záměrně měly také vytvářet situace, v nichž probíhá aktivní učení dítěte. Svou přirozenou autoritou by měly vnímat děti jako jedinečné rozvíjející se osobnosti. Učitel je nositelem filozofie školy. Práce s dětmi mu dává jedinečnou možnost být nápomocen na cestě rozvíjení se lidské osobnosti, dětského poznávání a objevování světa okolo nás. Práce s dětmi je jedinečným posláním a učitelé by se měli k němu v samém sobě stavět zodpovědně a ukazovat a podporovat v dětech co nejpřirozenější cestu zkoumání a poznávání okolního světa stimulováním a rozvíjením všech oblastí nutných pro co nejoptimálnější vývoj. Svým přístupem k dětem mohou také mnoha rodičům ukázat cestu, jak vnímat své dítě a jeho potřeby, jak navázat vztah, který vede ke společnému poznávání, objevování a prožívání.

„J. A. Komenský: „Dítě je nositelem aktivní role, není pasivním přijímatelem vychovatelových snah. Je třeba mu umožnit svobodný rozvoj v rámci moudrého vedení, směřující k pochopení světa. Cílem naší didaktiky budiž od začátku do konce: hledat a nalézat způsob, jak by měli učit méně ti, kteří vyučují, ale jak by se naučili více ti, kteří se učí. Zlaté pravidlo pedagogiky zní a platí pro všechny děti: je nutno zařídit věci tak, aby je děti byly schopny udělat správně a my je za ně mohli pochválit – a nedopustit, aby věci udělaly nesprávně a my je za to museli trestat.“ (Čermáková, 2004, s. 30)

Russell ve své knize poznamenává, že učitel by měl milovati své žáčky více než svůj stát a svou církev; jinak to není ideální učitel. Čím mladší je žáček, tím větší pedagogické dovednosti je třeba. Žáci by neměli být pokládáni za cíl, nikoli za prostředek.

Za výchovy od prvního dne do posledního nemělo by nás opouštět vědomí, že výchova je duchovní dobrodružství. Svět je pln záhad, které můžeme pochopiti, přičiníme-li se náležitě. Vědomí, že jsme pochopili, co bylo dosud záhadou, budí radost a rozkoš; každý dobrý učitel by měl být to. Paní Montessoriová líčí, jak se děti radují, když zjistí, že umějí psát. Jen málo radostí je tak čistých a tak prospěšných jako tato radost. Podnětná a samostatná práce poskytuje žákovi možnosti objevovati a tak v sobě pociťovati duševní dobrodružství mnohem častěji a mnohem pronikavěji. Kde jen lze, necht' je žák raději činný než trpný. Je to také jedno z tajemství, pro které je výchova dětí spíše blaho než trýzeň. (Russell, 1932, s. 188)

2.6 HNUTÍ NOVÉ VÝCHOVY

Šebestová a Švarcová uvádějí, že počátkem 20. století se rozšířilo v evropském školství *reformní hnutí nové výchovy*. Toto hnutí v sobě zahrnovalo řadu dílčích směrů, kterými jsou např. waldorfská pedagogika Rudolfa Steinera, jenský plán Petra Petersena, francouzská moderní škola Celestina Freineta, ale i pedagogický systém Marie Montessori. Společným východiskem představitelů nové výchovy byla kritika tradičního školství 19. století. Především bylo staré škole vytýkáno, že nebere zřetel na osobnost dítěte a neuznává jeho přirozenost, zájmy ani potřeby, které se mění s věkem a individualitou dítěte. Způsob učení byl příliš mechanický a děti si při něm jen pasivně vštěpovaly učivo do paměti. Učitelé i vychovatelé užívali k udržení kázně a pořádku ve třídě autoritativní a donucovací metody tresty a hrozby.

Nová škola prosazuje nový přístup k dítěti. Je uskutečňována humanizace výchovy, jejímž subjektem se stává dítě. Pojetí pedagogické práce je komunikativní a vytvářejí se partnerské vztahy mezi učitelem a dítětem. Učitel vychází ze znalosti zvláštností dětské psychiky. Tyto zvláštnosti jsou vodítkem při volbě výchovného stylu a způsobu práce s dítětem. Učitel mu poskytuje důvěru a prostor pro jeho vývoj a zrání.

Společným východiskem nové výchovy v kritice školy a názorech na dítě je naturalismus. Znamená to, že úspěšnost jedince je podmíněna přirozeným způsobem života, jeho potřebami, instinkty a přírodou.

Základní „princip aktivity“ je spojen s problematikou spontánních zájmů žáka, a proto také bývá někdy celá tato pedagogika nazývána „pedagogika zájmů“.

Jednou z představitelk reformní pedagogiky a zakladatelkou individuálního systému svobodné výchovy předškolních dětí byla i **Maria Montessori**. Do centra pedagogického procesu postavila dítě, určila podmínky pro jeho svobodný rozvoj, sebevýchovu a sebevzdělávání. Ve svých principech respektovala individualitu a samostatnost dítěte. Individuální svoboda je potřebná nejen k formování charakteru, ale myšlení, citů a vůle.

Pedagogický směr, který staví do středu zájmu dítě, se nazývá – pedocentrismus. Výchovný cíl je v tomto pojetí zaměřen na dětskou osobnost, která se sama rozvíjí. Z tohoto přesvědčení vyplynul pedocentrický požadavek tzv. svobodné výchovy

nebo volné školy. Ta odmítala jakékoliv zasahování okolí a zejména vychovatele do procesu zrání dítěte.

Právě v tomto duchu koncipovala Maria Montessori svoji **metodu výchovy, která zdůrazňuje svobodu a potřebu rozvíjení smyslů dětí**. K tomu účelů vytvořila také speciální didaktický materiál. Žádala a propagovala svobodu a spontánní vývoj duševních a mravních sil dítěte. Kritizovala dosavadní způsob výchovy, který byl řízen zásadou podřízenosti a ve kterém se uznávala jediná svobodná činnost. Tou byla činnost učitele, činnost žáka byla potlačena. Ve svém systému vidí Montessori roli učitelky v nenápadném vedení a taktní pomoci. Její vědecká pedagogika je založena na úplném svobodném výběru konkrétní činnosti a prostředí, na volných a přirozených projevech dětí.

Odmítá přímé zasahování do dětské činnosti. Svoboda pohybu se stala pravidlem a jejím jediným omezením byl požadavek slušného chování a pořádku. Aktivita vychovatele by měla být vždy podřízena rozhodování dítěte. Vychovávající se musí držet v pozadí. Svoboda neznamená, že člověk může dělat co chce, nýbrž, že následuje svůj vnitřní zákon. Svoboda bez organizace práce by byla zbytečná. Dítě nechané svobodně bez činnosti, by bylo ztraceno. Má však mít možnost si volit takovou činnost, kterou chce provádět. U malých dětí je to především hra. Přejít od hry k práci je nenápadný, těžko lze stanovit meze hry a práce. Ideálem by měla být hra klidná, bezkonfliktní. Jestliže konflikty vznikají, děti je mají řešit samy. Ovšem za předpokladu, nejedná-li se o konflikty většího rozsahu. Sociální konflikty poskytují dětem příležitost pro rozvoj sociálních dovedností. Vedou k převzetí zodpovědnosti v jednání samy za sebe. (Šebestová, Švarcová, 1996, s. 5-6)

2.7 MONTESSORI METODA

Pedagogika a výchova podle principů Marie Montessori představuje ve svém již stoletém vývoji významný a po celém světě rozšířený a uznávaný proud alternativní pedagogiky, pro níž je charakteristické celostní chápání člověka v jednotě jeho tělesné, duševní, sociální a duchovní složky, ve zdraví i nemoci. **Metoda Montessori** je založena na uceleném systému podrobně rozpracovaných metodik k podpoře jednotlivých oblastí dětského vývoje v celku lidské osoby zakotvené v sociálních a duchovních vztazích. Marie Montessori vypracovala k tomuto účelu rozsáhlý soubor speciálních pomůcek, které jsou nástrojem poskytované pomoci. Tyto pomůcky se s úspěchem používají u dětí různých věkových stupňů a ve školském systému na úrovni mateřských, základních a středních škol. Pedagogika Marie Montessori je založena na rovnosti, nezávislosti, svobodě volby, jednotě a přijetí. Je úkolem učitele, aby toto vše dítěti umožňoval a nabízel. Proto je velmi důležitá připravenost a kompetentnost učitele. Učitel má umět pro dítě a jeho rozvoj připravit správné prostředky a uspořádané prostředí, ve kterém se dítě může bezpečně a nezávisle na dospělých pohybovat a používat vše, co v něm je. Má být pro dítě lákavé, podporující jeho přirozenou zvědavost a akceptující senzitivní fáze. Pedagog je „služebníkem lidského ducha“ – je pomocníkem, organizátorem, spolupracovníkem, podněcovatelem dětské volby a pozorovatelem. V mateřských školách Montessori jsou heterogenní třídy, spojení optimálně tří věkových skupin. Mladší děti se učí od starších a starší děti rády učí mladší a starají se o ně. V heterogenních skupinách mají děti možnost spolupracovat a komunikovat. Učí se trpělivosti a pomoci. Připravené prostředí poskytuje volnost v pohybu, čímž je zajišťováno zdokonalování pohybu jemné i hrubé motoriky. Pohyb se používá i k rozvoji myšlení, učení a zapamatování si. Svoboda je základem nezávislé individuality a samostatnosti. Svobodná volba činností a jednání je ve vývoji dítěte velmi důležitá. Při práci s Montessori materiálem dochází i k tzv. kontrole chyb. Dělat chyby je přirozené, je to dobrá pomůcka k poznání toho, jak dalece dítě zvládá určité věci. Materiál je koncipován tak, aby dítě na chybu přišlo samo. Chyba je prostředek k rozvoji a učení. Je nutné, aby rozvoj osobnosti probíhal harmonicky ve vlastním rytmu. Cílem Montessori metody je zdraví duše, návrat člověka k normálu, ke skutečné, lidské přirozenosti, která nám je dána v momentě početí - tzv. normalizace. Je to v nás vložený potenciál, který je potřeba rozvíjet. Normalizované dítě je spojeno se svým instinktivním individuálním já a celé

jeho bytí je naplněno harmonickou rovnováhou. S principem ticha a klidu se děti učí“prožívat“ ticho, které jim následně přináší stav větší radosti. V tichu se učí spojit se se svou vnitřní pravdou. Během cvičení ticha se zklidňuje nejen tělo, ale i duše. Tak může dítě nalézt rovnováhu nejen ve vnějším, ale především i ve vnitřním světě.

/Je důležité také poznamenat, že Montessori metoda nikterak se nevylučuje a neblokuje Rámcový vzdělávací program a též ani zákon č. 561/2004 Sb. ze dne 24. září 2004 – školský zákon O předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání./

2.7.1 Cesta Marie Montessori

„Maria Montessori se narodila v Itálii 31. srpna 1870, v obci Chiaravalle v provincii Ancona. Její otec Alessandro byl nejdříve vojákem, později finančním úředníkem. Matka Renilde roz. Stoppani byla neobyčejně vzdělaná žena, oddaná ideálům patriotismu, osvobození a sjednocení Itálie. Maria byla jejich jediným dítětem a hlavně díky vlivu matky se u ní vyvinulo hluboké sociální cítění, které ovlivňovalo její pozdější činnost. Od roku 1875 žila rodina v Římě, kde získala Maria vzdělání. Navštěvovala střední přírodovědecko-technickou školu a jejím přáním bylo stát se inženýrkou. Po maturitě svůj plán změnila a prosadila si studium na lékařské fakultě v té době přístupné jen mužům. Toto studium úspěšně ukončila v roce 1896 a byla promována jako první žena v Itálii lékařkou. Zdárné dokončení studií dokazovalo její, na tehdejší dobu pokrokový názor, že ženy jsou rovnocenně schopné jako muži. Jen potřebují ke své realizaci vhodné podmínky. Vedle lékařské práce se věnovala i výzkumné činnosti a se svými přednáškami se aktivně zúčastňovala mezinárodních kongresů - za práva žen v Německu, Itálii a Anglii.

Po zakončení univerzitních studií pracovala dva roky jako asistentka na psychiatrické univerzitní klinice v Římě. Zde přišla na myšlenku, že duševně postižené děti jsou vychovatelné. V roce 1898 vznikla v Římě Národní liga pro výchovu postižených dětí a Výbor na podporu zřízení veřejné medicínsko-pedagogické instituce. Tato dvě sdružení založila v roce 1900 lékařsko-pedagogický institut pro vzdělávání učitelů, kteří pracovali s postiženými dětmi. Tento institut byl spojený s tzv. Modelovou školou (Modellschule) pro 22 dětí. Maria Montessori tuto školu řídila a experimentálně prověřovala didaktický materiál, který neustále upravovala podle potřeb dětí. Ověřovala si zde specifické metody

určené především k výchově a vzdělávání duševně postižených dětí. Jejím spolupracovníkem byl doktor Giuseppe Montesany, otec jejího syna Mária (1898 - 1982). V pozdějších letech pak Mario se svojí dcerou Renilde rozvíjeli pedagogický odkaz M. Montessori i v jiných zemích.

S praktickou péčí o děti s postižením se seznamovala Montessori i v zahraničí. Při pobytech v Londýně a v Paříži studovala odborné práce psychiatrů, lékařů a speciálních pedagogů. Práce španělského lékaře Pereira a francouzského Bourneville jí poskytly mnoho podnětů. Ale největší vliv na její práci měly spisy francouzských lékařů Jeana Maria Itarda (1774 - 1838) a Edoarda Séguina (1812 - 1880).

V roce 1902 ukončila Maria studia pedagogiky, experimentální psychologie a antropologie na univerzitě v Římě. Osobně zde působila v letech 1904 – 1908 jako profesorka antropologie a biologie. Mimo tuto činnost se stále více věnovala práci s postiženými dětmi a dospěla k přesvědčení, že její zkušenosti a metody práce s těmito dětmi by měly ještě větší úspěch u dětí zdravých. Proto využila nabídky Eduarda Talama, tehdejšího ředitele Římské společnosti pro účelné stavebnictví, který jí nabídl, aby ve vzorných nájemných domech zřídila dětské útulky. Tato zařízení byla převážně zřizována v římské chudinské čtvrti San Lorenzo. První škola byla otevřena v lednu roku 1907 a nazvána Casa dei bambini (Dům dětí). Význam těchto institucí byl sociální i pedagogický. Rodiče se mohli v klidu věnovat svému zaměstnání a učitelky jim ještě poskytovaly raky k výchově jejich dětí. Děti ve věku od tří do sedmi let si ve velké místnosti v domě hrály a pracovaly s různými předměty, které M. Montessori nechávala volně k dispozici. O tuto činnostjevily děti velký zájem a byly při ní velmi koncentrované.

Svoje teoretické znalosti i výsledky studijních cest shrnula Maria Montessori v několika publikacích, které je proslavily v celém světě. V roce 1913 vychází její první kniha *Metoda vědecké pedagogiky, užitá při výchově v Domech dětí*. Následující rok vyšla druhá kniha *Můj deník*. Zde popisuje, jak se má vhodně zacházet s didaktickým materiálem a jak jej použít ve prospěch dítěte. V další knize *Sebevýchova v elementární škole* se autorka zabývá výchovnou problematikou dětí školního věku.

M. Montessori poznala, že práce učitelů je příliš ovlivněna klasickým vzděláním „staré školy“. V roce 1911 se vzdává lékařské praxe a výlučně se věnuje rozšíření své metody, která byla zavedena na italských a švýcarských národních školách.

Zároveň byla tato metoda praktikována ve školách anglických a argentinských. V Paříži, New Yorku a Bostonu byly otevřeny „Modelové školy“. Roku 1912 uspořádala Maria Montessori v Římě první mezinárodní vzdělávací kurz pro učitele a vychovatele. V následujícím roce pak uskutečnila svoji první zahraniční cestu do USA, kde s velkým úspěchem přednášela o principech a cílech svého výchovného systému.

M. Montessori šířila svoje myšlenky i v jiných zemích světa. V následujících letech žila ve Španělsku a zde, během jejího dvacetiletého pobytu, bylo otevřeno mnoho mateřských škol. Jejich další rozvoj přerušila občanská válka. Do Itálie se M. Montessori několikrát vrátila počátkem třicátých let, ale i zde se politická situace zhoršila. Její školy byly rušeny a zavírány a poslední kurz pro přípravu učitelů se konal v roce 1934. V letech mezi válkami se myšlenky Montessori rychle rozšířily do Anglie, Belgie, Holandska, Rakouska i Skandinávie. Bylo založeno mnoho montessoriovských národních společností školských zařízení. V Holandsku existovaly první šestileté základní školy již v roce 1919 a v Německu byla otevřena první škola tohoto typu v Jeně v roce 1924.

Maria Montessori spolu se svým synem Máriem založila v roce 1929 mezinárodní montessoriovskou společnost (Association Montessori Internationale – AMI). Tato společnost působila do roku 1935 v Berlíně a následně byla přemístěna až do roku 1945 do Londýna. Její dnešní sídlo je v Amsterdamu. Má za úkol, tak jak tomu bylo i v době počáteční působnosti, organizovat vzdělávací kurzy, řídit spolupráci národních sdružení a šířit montessoriovské ideje.

V roce 1936 se M. Montessori i s rodinou přestěhovala ze Španělska do Holandska, kde již jejími metodami pracovaly téměř dvě stovky škol. Ve svém pokročilém věku, ale stále plná optimismu, síly a odhodlání vzdělávat učitele svojí metodou opouští Maria Montessori Evropu a vydává se v roce 1939 na cestu do Indie. V té době tam působilo silné montessoriovsky orientované hnutí. Zde zastihl Marii Montessori počátek druhé světové války, ale i přes tuto skutečnost poskytla vzdělání mnoha indickým učitelům.

V době druhé světové války byla činnost montessoriovských společností i škol v celé Evropě utlumována a leckde úplně ukončena.

Z indického Adyaru se vrátila až po válce v roce 1946. V letech 1948 – 49 podnikla cestu na Ceylon a další výchovně vzdělávací kurz vedla v Pákistánu. S konečnou platností se v roce 1950 vrátila již natrvalo do Evropy a uskutečnila přednáškové turné po Norsku a Švédsku. Také naposledy ve svém životě zavítala do svojí vlasti a navštívila rodné městečko Chiaravalle, dále Perugii a Miláno.

Maria Montessori byla také organizátorkou mnoha mezinárodních Montessori – Kongresů, z nichž se první konal v roce 1929 ve městě Helsingor v Dánsku. Další kongresy se následně konaly ve městech Nizza, Amsterdam, Řím, Oxford, Kodaň, Edinburg, San Remo a poslední proběhl v roce 1951 v Londýně. Téhož roku se uskutečnil také poslední vzdělávací kurz pro vychovatele a učitele, který řídila Maria Montessori v Insbruku při cestě do Tyrol.

Za svoji celoživotní usilovnou a humanisticky orientovanou práci byla odměněna v roce 1950 Nobelovou cenou míru.

Zemřela 6. května 1952 v holandské vesničce Nordwijk-aan-Zee, kde byla dle svého přání pochována na tamním katolickém hřbitově. Slova, která jsou napsána na náhrobním kameni, vystihují hloubku myšlenek Marie Montessori: **„Prosím, milé děti, všechny vy, které můžete, budujte se mnou mír mezi lidmi na celém světě.“** (Šebestová, Švarcová, 1996, s. 6-8)

2.7.1.1 Motivace Marie Montessori k založení Montessori pedagogiky

Je jisté, že ten hluboký nejniternejší motivační činitel, který vedl Marii Montessori na své cestě naslouchání a objevování dětského nitra a jeho porozumění, k položení principů do výchovy a vzdělávání dětí a vytvoření její pedagogiky, znala a cítila jen ona sama. My se můžeme jen domnívat, zda oním podnětem bylo poslání, které ji svou silou vedlo tou cestou životem, kterou se vydala, či to byla hluboká laskavost, dobrota, empatie k druhým lidem, k přírodě nebo podnětem byl její cit pro spravedlnost a duchovní vidění skutečného světa, lidí, vztahů mezi nimi, nedostatku a bolesti, snad tolik silně cítila dětskou čistotu, vnímavost, citlivost, bezprostřednost, zranitelnost, otevřenost a upřímnost, snad vnímala, že si lidé zbytečně komplikují život a nejen sobě,

ale i svým dětem, své současnosti i své budoucnosti, snad viděla v dětech naději pro vytvoření lepšího světa a bytí v něm, snad si přála, aby si lidé začali uvědomovat napáchané omyly odvíjející se od minulosti, protkávající se současností a předurčující jisté okolnosti do budoucna. Možná v sobě nacházela poznání, pramenící z pozorování světa a dění v něm kolem sebe, možná naslouchala vnitřnímu hlasu pramenícímu z její lásky k lidem, k přírodě a životu a chtěla tímto pocitem žít, přistupovat, pozorovat, vnímat, zajímat se a předávat. Možná že hluboce ctila vznešené hodnoty lidského bytí a projevování se v něm. Možná tím byla také představa, touha, života v míru, klidu a lásce. Snad oním motivačním činitelem byl její hluboký respekt k člověku jako k jedinečné bytosti, respekt k jejímu jedinečnému vývoji, k jeho vývojovým potřebám, respekt ke každé jedinečné cestě životem a našeho bytí v něm, respekt ke vzniku života a jeho uskutečňování.?

O. Zelinková uvádí, že Marie Montessori patřila ke krajnímu proudu koncepce nové výchovy, který je označován jako pedocentrismus. Pedocentristé neuznávali jednotnou školu, která by vyhovovala všem dětem. Výchova podle jejich názoru má vycházet ze zájmu a zvědavosti dětí, má pouze organizovat práci dítěte. Cílem není příprava pro živost, ale spíš provázení životem. Role učitele byla výrazně potlačována, nerespektovány zůstaly i metody a postupy, takže vyučovací proces se stával záležitostí intuice a inspirace učitele. Marie Montessori se původně jako lékař-pedagog zabývala anomáliemi dětského vývoje a odtud přešla k otázkám výchovy. (Zelinková, 1997, s. 12)

Marie Montessori po svém studiu na lékařské fakultě byla pracovně umístěna na psychiatrickém oddělení u dětí s psychickým postižením – bylo jí řečeno, že děti jsou špinavé a mlsné. Naučila je číst a psát, z chleba si s dětmi dělali figurky – což byl její rozhodný okamžik k otázce, jak podpořit vývoj dítěte? Studovala experimentální psychologii, pedagogiku, antropologii, čerpala z děl psychiatrů, neúnavně pozorovala děti – až vytvořila svoji metodu a podnětný materiál. Dále v tomto vývoji sehrála velkou roli věta: „Pomoz mi, abych to dokázal sám.“, když se na ni obrátilo a takto ji oslovilo jedno dítě. Tato věta ji oslovila natolik, že se začala zabývat jejím smyslem, jejím skrytým významem. Dítě chce, aby mu dospělý ukázal, jak se to dělá, aby to mohlo zvládnout samo, žádá ho, aby mu ukázal cestu, která mu umožní rozvíjet své schopnosti, která by mu dala zažít pocit sebe samého, cestu, která dítěti umožní objevovat jeho vnitřní možnosti, směr, cestu vedenou jeho vlastním smyslem.

„Marie Montessori byla přesnou a citlivou pozorovatelkou dítěte. Každý dětský projev měl pro ni velkou cenu. Montessoriová hluboce respektovala jedinečnost osobnosti každého dítěte, její vlastní schopnosti, zvláštnosti a síly rozvoje. Sama požadovala, aby byla každému dítěti dána možnost rozvíjet se podle vlastního rytmu vývoje a podle individuální doby rozvoje a růstu.

Byla dojatá neuvěřitelným vlivem práce, kterou dítě vykoná především v prvních letech života, na vývoj. Měla velkou důvěru ve vnitřní sílu dítěte k vykonávání takové práce, která je přiměřená jeho vlohám. Rovněž ale chápala, že dítě potřebuje při svém rozvoji pomoc dospělého a že je nutné mu ji poskytnout, pokud o ni žádá.“ (Ludwig, 2000, s. 27)

Marie Montessori usilovně pozorovala děti, studovala práce a výsledky Itarda a Seguina, kteří se zabývali pedagogickými metodami pro práci s dětmi s postižením. Zapojila se do výuky dětí s mentálním postižením. Marie Montessori byla hluboce prodchnuta svou vírou ve své myšlenky, že je-li uplatňování metod pro rozvoj dětí s mentálním postižením úspěšné, že tato úspěšnost musí býti u dětí zdravých mnohem vyšší a účinnější, že by měla vést k překvapivému rozvoji jejich osobnosti. Zabývala se otázkou normalizace. Všíkala si velkého soustředění dětí při práci a položila pojem polarizace pozornosti. Snažila se do hloubky pochopit a procítit práce Itarda a Seguina a hledala v sobě nová poznání a odpovědi. Hledala také nové otázky, které ji vedly ve svých myšlenkách a úvahách dál a dál. Stále se zabývala dětstvím. V novorozenci objevovala tvůrce naší vlastní přirozenosti. Proč člověk prochází tak dlouhým obdobím dětství? Co vše se v této době odehrává? Proč je toto období tak složité? Je formativním obdobím? Čím je vybaveno narozené dítě? Rozvíjí se od ničeho k něčemu? V cestě dítěte spatřovala záhadu. Hledala rozdíly v psychice dítěte a dospělého člověka. Všíkala si zvláštní zvýšené vnímavosti u dětí a nazvala ji schopností psychické absorpce. Sledoval, jak se děti učí mluvit, svému jazyku. Všíkala si, jak se učí malé děti, jak krůček po krůčku přecházejí od nevědomého k vědomému. Zjišťovala, že obrazotvornost dětí je založena na reálných jevech. Dítě na své dlouhé cestě rozvíjí své dušení schopnosti, postupně se učí chápat svět okolo sebe, používat svůj rozum tvůrčím způsobem a pamatovat si pro něho užitečné informace. Marie Montessori přichází s tím, že učitel by měl stá na této cestě dítě v pozadí, být mu k dispozici, když to bude nutné. Zabývala se komplexností pedagogiky, hledáním a vytvářením vhodného podnětného materiálu,

zamýšlela se nad tím, jaký by měl být vychovatel, který by nestál v cestě rozvoje dítěte.... Zjišťovala, jak důležité pro rozvoj dítěte je připravené prostředí.

2.7.1.2 Mír a výchova

K. Rýdl ve své knize k tomuto tématu uvádí: Marie Montessori definuje opravdový mír jako vítězství spravedlnosti a lásky mezi lidmi, znamená lepší svět, ve kterém vládne harmonie. Spravedlnost zahrnuje sociální, ekonomické a právní role. Láska řídí pohled na morální, etické a náboženské dimenze lidských projevů. Harmonie připouští odlišnosti, které ale musí vést ke shodě v odlišnostech.

Podle Montessori je špatně vedená výchova možnou příčinou války, zdrojem nepokojů mezi lidmi a národy vůbec. Příčiny ke špatně vedené výchově mohou být následující: Dospělý je povolán k tomu, aby propůjčil dítěti psychickou formu, která je společností vyžadována, taky se dospělý staví do role tvůrce dítěte, chybně si tím vykládá svoji funkci, zneužívá své moci a způsobuje v dětské duši příčinu nepokoje. Osobní rozvoj dospělého je měřítkem pro rozvoj dítěte – zde začíná boj mezi silným a slabým. Tam, kde chce dospělý formovat člověka podle svého obrazu, rozbíjí nebo přinejmenším poškozuje individualitu, tvoří závislost a nesvobodu a zapříchňuje tím vzpouru, boj a nepokoj. A to již v raném dětství. Ten, kdo v takovém bojovém vztahu prohrává, je na základě existujících mocenských struktur zpravidla dítě. Tento ztracený boj o moc má důsledky pro psychickou strukturovanost dítěte. Tento model vítězství a proher, může být základním modelem pro sociální život. První kroky rodinné výchovy jsou současně prvními kroky ve směru k míru nebo k nepokoji nejen u samotného dítěte a v rodině, ale jsou příčinou také vztahů mezi lidmi obecně.

Určující linie pro *výchovu k míru* ve smyslu pedagogiky Montessori jsou: Dospělý musí mít odvahu ke změně perspektiv. Musí být připraven vidět sebe a svět očima dítěte, jeho možnostmi a schopnostmi. Když bude tímto způsobem „naivní“, odhalí, že zárodek člověka, který se tak stane v dítěti viditelným, je návrhem pro mír, spravedlnost a lásku. Je nyní jeho úlohou vytvořit svět, který bude spravedlivý takovému konceptu člověka. Podstatná úloha dospělého spočívá potom v tom, že má vytvářet dítěti „připravené prostředí“. Tím dospělý přebírá povinnost a službu. Sám se zříká moci, aby se vyvaroval

boje o moc. Dospělý se postaví do služeb dítěte tak, že mu umožní výcvik svobody s cílem autonomie. To se uskuteční jen tehdy, vytvoří-li dítěti podmínky pro svobodně zvolenou samostatnou činnost v připraveném okolí. Způsobilé prostředí pro autonomní morálku ve svobodě, jehož tvůrcem, ručitelem a ochráncem je dospělý, umožní dítěti sebekontrolu, sebedisciplínu, aby se tím posílila schopnost odporu cizí kontrole a slepému podmanění. Svět může být tak poznáván a přijímán ve svých souvislostech a svých odkazech. Montessori odhalila v pozorování, přemýšlení a jednání dítěte, že ono v sobě nosí mír a může mír přenášet, jestliže podmínky, které jsou podrobeny libovůli dospělého, vyhovují i dítěti. Dítě požaduje, aby bylo bráno a přijímáno vážně, což je také jeho poselstvím: „Dítě pro nás může udělat mnoho, více než my bychom mohli udělat pro něho.“. Montessori metoda v sobě obsahuje tedy i cestu k odhalení tajemství dítěte a tím i odhalení podstaty míru. (Rýdl, 1999, s. 56-58)

2.7.2 Pojetí dítěte v pedagogice Montessori

Marie Montessori tvrdí, že největší starostí každé společnosti by měla být výchova. Dítěti je třeba dát vše, co je důležité pro jeho rozvoj: tělesný, duševní, emocionální, duchovní a sociální. Proto rozdělila vývoj dítěte do tří stádií a každé nazvala podle toho, jaká činnost převažovala: 1. duševní embryo 0 – 3 let, tvůrce člověka 3 – 6 let (- tomuto předškolnímu období se budeme následně věnovat); 2. průzkumník 6 – 9 let, vědec 9 – 12; organizátor 12 - 15 let, společenský účastník 15 – 18 let.

ad 1) *Vývojové stádium – duševní embryo, tvůrce člověka*

„V tomto období dítě vše poznává, učí se mluvit, chodit. Rozvíjí se koordinace rukou a očí, koncentrace pozornosti. Dítě si svou činnost volí samo a tvoří si vlastní disciplínu (sebedisciplínu), ovládá tím svou vůli. To nazývá Montessori polarizací pozornosti. Nepodřizuje se vůli dospělých, jeho postoj je normalizovaný, je to tak zvané „normalizované chování“. V tomto období je dítě už členem skupiny, je aktivní, je již odpovědné za činnost, kterou si vybralo. Dítě se učí již v předškolním věku přejímat od dospělých určitý postoj k životu a to buď kladný nebo záporný. Jeho reakce se vyvíjejí pod vlivem sociálního prostředí, ve kterém vyrůstá. Důležitou roli hrají rodiče jako vychovatelé, kteří by měli vytvářet příznivé podmínky pro normální duševní vývoj. Je zapotřebí porozumět dítěti a znát

jeho psychologii. Z lepšího porozumění dítěti pak plyne jeho dokonalejší výchova. Montessori říká, že dítě od tří do šesti let je nejvnímavější. Jeho pozornost budí podněty z vnějšího světa. Tyto můžeme metodicky usměrňovat, aby se účelně vyvíjelo vnímání. Děti se učí poznané jevy správně nazývat. V tomto období se dítě připravuje na praktický život, rovněž důležité je dbát na jeho duševní rozvoj. Úzce se spojuje estetická výchova s etickou. Po tomto období nastává první integrace. Znamená vlastně vznik určitého řádu a sladění nejen v oblasti tělesného a duševního vývoje, ale i v citech, motivech a vztazích dítěte.“ (Šebestová, Švarcová, 1996, s. 16)

„Hlavní Montessori myšlenky o chování a růstu dětí vycházejí z poznání spontánní tvořivosti dětí a jejich celkového vývoje. **Spontánní tvořivost** je spojena s přirozenou lidskou kreativitou. Děti se do činností zapojují samy od sebe na základě své vlastní vůle a iniciativy, aniž by se jim muselo říkat, co a kdy musejí dělat. Bezděčně tak vkládají veškerou svoji energii a úsilí do formování své osobnosti a procvičování těla. Jejich základním úkolem je tedy **celkový vývoj**. Jak na sebe navazují dva zmíněné principy? Jak spontánní tvořivost zapřičiňuje celkový vývoj dítěte?

Montessori si všimla, že když děti na něčem zaujatě pracují, vždy činnost provádějí do té doby, než jsou se svým výkonem spokojené. *Opakovaná činnost* tak přispívá k vývoji dětí. Děti si osvojují a zdokonalují nové dovednosti a tím stoupá jejich sebedůvěra.

Dalším druhem spontánní tvořivosti, který podporuje vývoj dětí, je postupný *přechod od známého k neznámému*. Dříve než děti začnou experimentovat se složitějšími abstraktními pojmy a činnostmi, líbí se jim pracovat s běžnými konkrétními předměty a dělat smysluplné úkoly jaké provádějí v běžném životě, to jim umožňuje vybrušovat dovednosti, které potřebují každý den k tomu, aby se o sebe mohly samy postarat.

Děti také mají rády *materiály a činnosti, které procvičují jejich smysly*. Naučí se rozlišovat zrakem, hmatem, sluchem čichem a chutí druh a množství. Jak vzrůstá jejich inteligence a vyhledávají složitější informace a úkoly, děti začnou prozkoumávat méně konkrétní materiály a tyto je následně uvedou do pro ně úplně nového světa: světa abstraktna. V tomto stadiu intelektového vývoje jsou děti schopné pochopit i nehmotné struktury jako je matematika nebo jazyk. Navíc rozšiřující se slovní zásoba získaná z dřívějších zkušeností jim umožňuje mluvit o nových věcech, se kterými se setkaly při prozkoumávání svého okolí.

Montessori pojetí pomáhá dětem uspokojovat jejich vrozenou touhu zlepšovat se tím, že jim uvolní dostatek prostoru k ucelenému vývoji. Znamená to dávat po celou dobu na každý aspekt růstu – psychický, intelektový, jazykový, citový, duchovní i společenský – stejný důraz, abychom tak dítěti umožnili vytvořit ze sebe plnohodnotnou osobnost.“ (Rýdl, 2007, s. 26)

2.7.3 Pojetí úlohy rodičů

„**Rodiče jsou strážci dítěte, ale ne jeho stavitelé.** Musejí o dítě pečovat a chránit ho v nejhlubším smyslu těchto slov jako někoho, kdo přebírá svatý úkol, jenž přesahuje záležitosti a pojmy vnějšího života. Rodiče jsou nadpřirozenými strážci jako andělé strážní, o kterých hovoří náboženství, jsou podřízeni výhradně a bezprostředně příkazu nebe, jsou silnější než všechna lidská autorita a jsou spojeni s dítětem pouty, která nelze rozvázat, přestože jsou neviditelná. K takovému úkolu musí rodiče lásku, kterou jim příroda vložila do duše, tříbit a pochopit, že tato láska je uvědomělou součástí ještě hlubšího pocitu, který nesmí být zkažen egoismem nebo netečností srdce. Rodiče musí k nejožehavějšímu sociálnímu problému, kterým je boj za uznání práv dítěte, přistupovat s otevřeností a připraveností.“ (Ludwig, 2000, s. 115)

Když rodiče pro své dítě zvolí montessoriovskou pedagogiku, je zapotřebí, aby uplatňovali její základní postoje a principy také doma.

2.7.4 Pojetí osobnosti učitele podle Marie Montessori

Pedagogický Montessori přístup je motivován žádostí dítěte k dospělému: „*Pomoz mi, abych to dokázal sám.*“. Škola a učitelé tedy poskytují dítěti prostor pro jeho rozvoj samostatnosti a vnitřní tvořivosti, podporují jeho přirozenou touhu učit se, pomáhají mu rozvíjet se jeho vlastním tempem, které odpovídá jeho nadání, posilují v dítěti kladný, láskyplný vztah k rodině, kamarádům a spolu s dítětem vnímají odlišnosti každého jednotlivce. Škola i učitelé jsou dítěti citlivým průvodcem na jeho cestě poznávání, která mu umožní přirozeně rozvíjet své schopnosti, objevovat sebe samého, porozumět vztahům a zákonitostem života. Jsou průvodci dítěte na cestě životem vedenou

láskou a jeho vlastním smyslem. Učitelé se snaží o citlivý individuální přístup vycházející z potřeb každého dítěte. Učitelé nabízejí vlídný přístup k dítěti a jeho rodině, klidné, útulné, připravené prostředí, které dítěti dává jistotu svou spolehlivostí řádu.

„Učitel, který by si myslel, že se na svou práci může připravit pouhým studiem, by se mýlil. Musí se vnitřně připravovat tím, že sám sebe systematicky studuje, pracuje na sobě, aby se mohl postupně zbavit všech svých zakořeněných defektů, které stojí v cestě jeho zdravým vztahům k dětem. Pokud má dítě nad sebou stále nějakou autoritu, nenaučí se samostatnosti, sebedisciplíně a odpovědnosti za své volby. Učitel musí být zralý, plný psychické a emocionální rovnováhy a harmonie, bez níž se ve své práci neobejde. Jeho hlas by měl být tichý a klidný. Učitel respektuje dítě a jeho vývoj, uvádí dítě do skutečnosti. Měl by být přímý, otevřený, upřímný, přirozený, vážný, klidný, jemný a velmi trpělivý. Musí umět naslouchat. Pokud by se snad domníval, že to, co dítěti ukáže přesně a jasně jednou stačí, mýlil by se. Učitel musí vždy dělat vše přesně, jasně, jemně a klidně, dokonce i tehdy, když má dojem, že ho žádné dítě nesleduje.

Jednou z mnoha oblastí, které by měl učitel ovládat, je empatická komunikace bez posuzování, odsuzování a hodnocení. Dítě zvládne tu kterou činnost na úrovni, na které se zrovna nachází. Zkušenost je nesdělitelná, proto je nutné, aby samo poznalo chyby a mělo možnost je napravit. Učí se procesem a ten je v daném okamžiku pro dítě cennější a důležitější než výsledek. Někdy potřebuje velké množství opakování, aby se uspokojily jeho vnitřní potřeby, jindy si činnost pouze vyzkouší a opustí ji. Dítě ví nejlépe, co je pro něj v daném okamžiku nejlepší, protože je nejbližší pravdě. My dospělí bychom měli tuto vážnou skutečnost hluboce respektovat. Tím, že učitel nehodnotí a neposuzuje (ani pozitivně), se dítě stává nezávislým na autoritě dospělého a začíná vyvíjet aktivitu na základě svého vlastního systému přesvědčení. Získává pocit, že je jedinečnou, svobodnou bytostí. Endorfiny se počnou vyplavovat na základě hlubokého vnitřního uspokojení z vykonané činnosti a ne na základě pochvalného hodnocení učitelem.

Úkol učitele: 1. Zralost.

2. Zkušenosti.

3. Lásky a empatie.

4. Umění naslouchat.

5. Rovnováha mysli, těla a ducha.“ (Hillebrandová)

2.7.5 Deset principů Montessori metody

„Na spontánní otázku: Co je deset důležitých principů či zásad Montessori pedagogiky? Odpověď přichází velmi rychle. První z pojmů je svoboda. Svoboda, samostatnost a spontánní tvořivost (samočinnost), koncentrace na práci a ticho (klid), absorbující duch a senzitivní fáze, připravené prostředí, dítě jako stavitel člověka, polarizace pozornosti, tříступňová lekce, izolování vlastností v materiálu – ohraničení materiálu, nový učitel, přirozenost ve výchově. To překvapuje, že svoboda je tak vyzdvihnuta, když vycházíme ještě každým dnem z demokratické výchovy, která dětem umožňuje volné rozvíjení a neukládá nátlaku a příkazu, jaké známe z autoritativní výchovy. I tak s principem svobody se to nemusí jevit tak samozřejmým.

Podobně u zásady spontánní tvořivosti (samočinnosti). Vodění za ručičku je mnohem lehčí, než vést dítě k samostatnosti. To se může dařit jen, když by vychovatelka, matka, otec si to uvědomili.

Pozornost doufáme a očekáváme od dětí. My jako dospělí jsme ale často ničiteli pozornosti, nechceme si to připustit nebo je to naše nevědomí. Přímo skrze nás často přetékající chválou rušíme dítě, které je ponořeno do své činnosti.

Co bych vám chtěla tímto příkladem říci? Jakou důležitější zásadu každý za sebe volí, je ovlivněno subjektivitou. Naši představu výchovy a hodnotné postoje určuje naše přesvědčení (naše těžiště).

Tak vás smím jen přizvat vrhnout se na společné okamžiky deseti zvolenými principy. Pomocí tohoto textu a Montessori výroků se chci pokusit, co každý význam představuje pro výchovu a vývoj dítěte.“ (Montessori, 2006, s. 29-30, přeloženo)

2.7.5.1 Svoboda

Svoboda je vykonávána jako cílevědomá aktivita ve smyslu zodpovědného chování, jehož cílem je získání svobody jako části lidské osobnosti se základem nezávislé individuality. Interpretace svobody ve smyslu Marie Montessori se primárně vztahují na „realizovanou“ svobodu v životě a vývoji jednotlivce. Svoboda znamená stát se svobodným, „je to naučená skutečnost, je to skutečnost, kterou stále zažíváme.“.

Svoboda je realizována stálou činností, kterou Montessori označuje jako práci. Pomocí ní se vyvíjí osobní nezávislost a tím i soběstačnost. Ve svých pozorováních se Montessori stále znovu a znovu věnovala fenoménu vyvíjející se dětské svobody jako znaku lidského bytí. Svoboda, která je člověku dána, znamená, způsob bytí. Skrývá nevyhnutelnou úlohu vývoje k originalitě bytosti. Osobnost jako „nedělitelná součást duchovního bytí“ se realizuje ve vlastní samostatnosti. Znakem samostatnosti je nezávislost. Samostatnost je spojena s vnitřní disciplínou jako výrazem svobodných duševních pout, jimiž je člověk „pánem bez sebe sama“. Samostatností se člověk vyvíjí k svobodné osobnosti. Osobní svoboda znamená seberealizaci a to pomocí sebeorganizace. U člověka se objevuje „existence určité svobody jednání“, její kořeny jsou v duševnosti, ve schopnosti člověka jednat sám za sebe, stát se spontánně aktivním. Tato „svoboda jednání“ charakterizuje osobnost. Je ve vztahu k odpovědnosti, vazbě činnosti na názory a závazné přijetí důsledků. Pro Montessori to konkrétně znamená, že pro dítě musí existovat možnost „jednat samo za sebe“. Bez výkonu této činnosti není možné vyjádřit vůli. Žít podle své vůle znamená žít v činnosti. Naše děti žijí a jednají svobodně a samostatně ve společnosti jiných dětí a stávají se tak sociálními bytostmi, u nichž stále stoupají jejich nároky na vlastní činnost. Svoboda jednání a svoboda vůle jsou spolu úzce spojeny svobodou vlastní povinnosti. Montessori označuje za všudypřítomný fenomén to, že „se lze realizovat jen uvnitř určitých hranic“. Vysvětluje ho na příkladech existujících omezení: na počátku je individuum bezmocné a obklopené sociálními vazbami, ze kterých se musí teprve osvobodit. Toto získávání svobody je možné jen za cenu nových vazeb. Sociálně viděno je hranicí svobody obecné blaho, společnost. Eticky viděno existuje svoboda jednání v závazku sebe sama převzít odpovědnost. Z hlediska vývojové pedagogiky je individuum odkázáno na to, že mu vychovatel pomůže najít hranici mezi svobodou a zanedbáváním. Tedy svobodou v určitých hranicích, která se projevuje vazbami. Svoboda dítěte vzniká uvolněním se pro to, aby se dítě stalo svobodné. Montessori mluví o podvědomém usilování dítěte „oddělit se od dospělých a samostatností se stát svobodnou bytostí“. Výchova musí dítěti pomoci stát se samostatným. Být svobodný znamená být nezávislý a samostatný.“ (Rýdl, 1999, s. 22)

H. Ludwig ve své knize uvádí, že v připraveném prostředí se děti učí vždy znovu dobrovolně si volit nějakou konkrétní činnost, rozhodují se, co udělají, s kým, zda sami,

či s druhými, a děti v zásadě rozhodují i o délce své činnosti. Svobodná volba činnosti jim umožní poslouchat hlasy svých senzitivních období, vyjadřovat své zájmy, potřeby a síly, najít svůj rytmus a vlastní tempo činnosti. Při procvičování nakládání s volností se děti zároveň učí akceptovat určité hranice, které poznávají v řádu (pořádku) prostředí (místnosti, okolí), v samotném materiálu a v soužití s druhými dětmi a dospělými lidmi. Materiály jsou v místnosti na svých místech, ale každý materiál je pouze v jednom exempláři, takže se děti učí i čekat, domlouvat se apod. Hranicemi svobody jsou zájmy společenství. Úcta k činnosti druhého je stále procvičována, stejně jako i respekt před činností vlastní. Tak se děti učí navzájem se nerušit při činnostech. Tam, kde se děti mohou svobodně a volně rozhodovat, panuje klid, pořádek a disciplína, která však není vnucená zvnějšku, nýbrž vyvěrá z vlastní spokojenosti a z pocitu dítěte, že bylo přijato do skupiny. (Ludwig, 2000, s.33-34)

2.7.5.2 Připravené prostředí

Připravené prostředí - co si pod tím můžeme představit? Jen vybavení dětského pokoje či místnosti pro skupinu dětí v mateřské škole – míníme tím výběr určitého materiálu pro hry? Je to okolí, prostředí, které chceme dítěti udělat přístupným a pomoci mu ho zpřístupnit.

Připravené prostředí má u Marie Montessori velký význam. Pozorujeme-li člověka, vidíme, že se dříve pokusí si přizpůsobit prostředí než se sám jemu přizpůsobí. Člověk žije v sociálním prostředí, ve kterém působí určité duševní síly - vztahy člověka k jeho blízkým lidem, ti tvoří sociální společnost. Když člověk nežije v sobě vlastním prostředí, pak se nemohou všechny jeho schopnosti rozvíjet a on nemůže sám sebe pochopit pomocí své vlastní duše a učení se.

Nyní spočívá jeden z hlavních úkolů moderní výchovy právě v tom, aby se u dítěte vyvinulo sociální cítění a aby se u něho tvořila snaha žít se sobě rovnými a přece nemá dítě v sobě vytvořené přirozené prostředí, žije totiž ve světě dospělých – tento nedostatek má na život dítěte v současnosti charakteristické následky. Nejdříve se zdá, že se nemůže přirozeně vyvíjet jen kvůli tomu, že jsou velké rozdíly mezi dítětem a předměty v jeho okolí a že nemůže nalézt žádné vztahy mezi sebou a okolím. Takové nedorozumění

existuje nejen kvůli rozměrům, ale také kvůli větší či menší závislosti. Rada matkám: nechte své tří a čtyřleté děti v úplném klidu umývat se, svlékat, nechte je jíst bez pomoci, jak se jim zlíbí!

Kdybychom měli žít v takovém prostředí museli bychom všechny naše síly a energii spotřebovat na svou obranu a říkat „ne, nechte mne, nechci“ a byli bychom jako děti tonoucí v slzách, neboť nemají jiné prostředí. Matky říkají, že dítě je náladové a stále říká „nechci“ – malé děti přeci nesmí říkat „nechci“. Vytvoříme-li však prostředí, které odpovídá rozměrům, silám a psychice, schopnostem dítěte a necháme-li tam dítě volně žít, uděláme velký pokrok k řešení výchovných problémů, neboť jsme dítěti poskytli jeho prostředí.

Marie Montessori nabádá, že máme dítěti připravit prostředí, realita však vypadá jinak. V zařízeních, která pro děti připravujeme dominují představy dospělých. Nemohou na tom nic změnit ani malé stolky a lavice, většinou velké a těžké, takže děti je sami nemohou odnést. Zlobíme se, když využívají všech možností, aby se například podívaly z okna, lezou na židle a stolky, aby mohly pohlédnout ven. Nepomohl by nějaký podstavec? Zařízení většinou neodpovídá. Na stěně visí krásný obraz a bohužel v úrovni dospělého a ne dítěte. Poličky v regálech mají být jen v malé výšce, aby na ně dítě dosáhlo. V mateřských školách to často není jiné. Děti vyhledávají malé přehledné prostory, hrají si pod stolem apod. Marie Montessori sestavila důležité zásady, jak by měl vypadat nábytek pro děti a jak by měly být vybaveny místnosti – nábytek musí být lehký a postaven tak, aby jej dítě mohlo pohodlně přenášet. Obrazy by měly viset tak nízko, že je dítě může bez námahy prohlížet. Dítě musí být schopno používat všechno, co se doma potřebuje pro pořádek a musí být schopno provádět domácí práce (např. zametat, umývat se, převlékat, stírat prach). K tomu přicházejí ještě jiné velmi důležité vlastnosti věcí – předměty mají být úhledné a přitažlivé. Dětské obydlí má být i v jednoduchostech hezké a přívětivé, neboť krása povzbuzuje k práci, výkonu. Existuje matematický vztah mezi krásou prostředí a činností. Dítě bude např. raději zametat pěkným koštětem než ošklivým. Děti toto samy také cítí velmi dobře. (Montessori, 2006, s. 47-51, přeloženo)

Připravené prostředí je tedy pro dítě a jeho vývoj nesmírně důležité, pakliže jeho nabídka respektuje senzitivní fáze a umožňuje potřebu experimentovat a objevovat. Jen podnětné prostředí dítě povzbuzuje k aktivitě, zájmu, svobodné volbě a koncentraci pozornosti,

ale i klidu a samostatnosti. Vše okolo dítěte dítě formuje, neboť dítě svou částí – absorbujícím duchem nasává všechny podněty ze svého okolí do sebe. Dojmy se v dítěti formují a zároveň utvářejí jeho duši. Okolní svět dítěte je nezbytnou podmínkou v jeho vývoji. Učitel je součástí připraveného prostředí.

„Uspořádání prostředí by mělo v přiměřené míře předbíhat vývoj. Je důležité, aby předměty, které dítě obklopují, podněcovaly stále vyšší úroveň zájmů, aby vedly dítě kupředu, podporovaly proces učení. Vnější prostředí nesmí svým uspořádáním působit chaoticky, a to především na malé děti, protože příliš mnoho podnětů ztěžuje orientaci. Všechny úkoly je třeba připravit tak, aby je dítě mohlo splnit samo. Návaznost úkolů a cvičení i uspořádání předmětů napomáhají dítěti v hledání řešení. Potom není nutné, aby učitel vysvětloval a učil. Nechá dítě dojít samostatně k cíli. Prostor bohatou nabídkou vyzývá k činnosti. Věci mají být uspořádány tak, aby povzbuzovaly aktivitu dítěte a podněcovaly jeho zájem a zvědavost. Cíl činnosti je pro dítě viditelný a pochopitelný. Dítě bere věci do rukou a začíná s nimi manipulovat, po prvním pokusu následuje další a další opakování. Aktivita musí vycházet od dítěte, jakmile je příliš usměrňována dospělým, ztrácí dítě zájem. Potřebuje totiž objevovat samo svým vlastním tempem. Optimální prostředí má umožňovat i podněcovat samostatnou volbu činnosti a volnost pohybu. Bez nich si dítě nemůže v předložené nabídce vybrat to, co ho oslovuje. Vychovatel dává dítěti volnost a nebrání mu ve spontánní práci. Spíše zprostředkovává spojení mezi dítětem a prostředím, je mu průvodcem při pronikání do uspořádaného světa. Pomáhá volit pomůcky a chápat jejich smysl. Množství, velikost a váha pomůcek a materiálů musí být v souladu s věkem dítěte. Tento požadavek souvisí s předešlým požadavkem. Dítě musí být schopno při zachování principu pohybu a volnosti s hračkami, které si vybere, manipulovat a přenášet je z místa na místo. Učí se manipulací s předměty, chápe všechno nové díky vlastní aktivitě, nepřejímá kulturní dědictví od dospělého. Prostor má spíše objevující a podněcující charakter. Přitahuje dítě, dává mu možnost objevovat nové poznatky a vztahy.“ (Zelinková, 1997, s. 41-42)

2.7.5.3 Absorbující mysl a senzitivní fáze

- **Absorbující mysl**

Nejdůležitější období v životě člověka je období od narození do šesti let. Je to období, kdy se formuje lidský intelekt. Dítě má před sebou cestu od nevědomého bytí k vědomé aktivitě. Aby tuto cestu zvládlo, je obdařeno schopností psychické absorpce.

„Prvních šest let života stráví dítě přípravou mentálních schopností podporovanou přirozenou výhodou, jež právě byla Montessori nazvaná absorbující myslí. Do věku šesti let získává dítě své znalosti z okolí takovým způsobem, že si to dospělí ani nedovedou představit. Absorbující mysl umožňuje dětem v předškolním věku se učit vzájemných kontaktů s okolím a krok za krokem jim formuje mentální vědomí světa. Podobně jako suchá houba ve vodě, tak dítě nasává pohledy, zvuky, vůně, chutě a doteky z prostředí, ve kterém se pohybuje. Montessori rozdělna tento proces ještě do dvou částí: *vědomé* a *nevědomé*. Od dětství až do věku tří let se děti celkem jednoduše učí na základě kontaktu s předměty, které tvoří jejich hmatatelné prostředí. Jelikož začínají svůj život v nulovém bodě, nemají nemluvnata ve své mysli žádná předpojetí světa, ale naopak volný prostor pro pohlcování informací, které jsou ryzí a neměnné. Děti ve stadiu nevědomé absorbující mysli přijímají za své veškeré podněty bez jakýchkoliv předsudků. Nevědomá citlivost k tomu, co se kolem děje, udržuje mysl neustále v aktivitě zachycování podnětů pomocí doteků, chuti, zraku, sluchu a čichu. Absorbující mysl se začíná probouzet k vědomé formě kolem tří let. V tomto stadiu už děti začínají myslet a rozebírat své dojmy. Postupně, jak se formuje jejich paměť, jsou schopny si oživit a roztřídit překvapení, stará i nová, v souvislosti se svými prvními pokusy dát tvar a smysl svým zážitkům. Jak přibývá jejich schopnost se pohybovat a uchopovat předměty, začínají rozšiřovat pole svého objevování, a tím pádem i dávají prostor uvědomělé formě absorbující mysli, aby vybudovala širší pochopení okolního světa. Takto přednost však ve své spontánní podobě existuje pouze v dětství. Po překročení šestého roku se tato hbitost ztrácí, a už nikdy nedochází k tak pohotovému pohlcování.“ (Rýdl, 2007, s. 28-29)

- **Senzitivní aneb citlivá období**

„Senzitivní fáze jsou zvláštní vnímavosti, které se vyskytují v dětském věku. Dítěti slouží k tomu, aby mu umožnily získání určitých schopností. Trvají jen určitou dobu a nenávratně se zakončí, ať jsou využity nebo ne. Člověk se nikdy jistě věci tak jednoduše nenaučí

jako v odpovídající citlivé fázi. Každý charakterový rys se vyvíjí na základě impulsu a během krátkého ohraničeného časového období. Dospělý nemůže z vnějšku na tato citlivá období zapůsobit, nemůže je ani ovlivnit. Může jen dítě pozorovat a dát mu v připraveném prostředí to, co v této fázi potřebuje. Senzitivní fáze jsou univerzální. Vyskytují se u všech národů nebo ras při vývoji dítěte v určitém období.

Průběh senzitivních fází:

- 1) pomalý začátek
- 2) vrchol (je velmi snadno pozorovatelný)
- 3) pomalé odeznívání

Některé fáze probíhají současně, mají vrcholy v různém okamžiku. Nejdelší senzitivní fází je řeč.

Druhy senzitivních fází:

a) ***Senzitivní fáze řeči*** – probíhá zhruba od narození do šesti let:

Okolo 4,5 měsíců - dítě prožívá řeč jako něco zvláštního, dívá se mluvícímu na ústa a učí se hlásky,

okolo 1 roku - vědomě vyslovuje první slova,

okolo 1,5 roku - začíná vyjadřovat svoje pocity, rychle roste slovní zásoba,
- je schopno vyslovovat věty, ale gramaticky nejsou správné,

okolo 3 let - často mluví samo se sebou,

okolo 4 let - začíná vědomě používat jazyk,
- pomocí řeči vědomě řeší problémy.

Mezi čtvrtým až šestým rokem jsou některé děti schopné se naučit základům čtení a psaní. Jsou-li však vystaveny tlaku ze strany dospělých, výsledek se dostavuje později.

b) ***Senzitivní fáze řádu:***

Probíhá od narození do tří let, vrchol je asi ve 2 až 2,5 letech. Pro dítě znamená řád něco jiného než pro dospělého. Montessori říkala, že pro dítě je řád tím, čím je pro dospělého půda, na které stojí, pro rybu voda, ve které plave. Vnější pořádek může nejprve pomoci orientovat se správně v chaosu světa. Pořádek je základem panování člověka nad věcmi. Na základě vnějšího řádu si dítě vytváří svůj

řád vnitřní. Montessori zdůrazňuje, že dítě již kolem druhého roku života má svůj charakteristický smysl pro pořádek.

Dítě potřebuje řád:

- v prostředí – pomáhá dítěti orientovat se ve vztazích mezi věcmi a ve vztazích mezi lidmi a věcmi.
- v čase – pomáhá dítěti orientovat se v časových úsecích
- ve vztahu dospělého k dítěti – pomáhá dítěti orientovat se ve společenských rolích.

c) *Fáze tříbení smyslů:*

- dítě rozumí věcem, které může poznat svými smysly. Zkoumá, porovnává, třídí různé předměty a tím získává poznatky prostřednictvím smyslového vnímání. V této oblasti se u M. Montessori setkáváme s termínem stereognostický smysl. Jedná se o svalovou činnost, při níž si dítě vytváří představu o předmětech a jejich vlastnostech tím, že ohmatává bez užití zraku jak didaktický smyslový materiál, tak předměty denní potřeby.

d) *Fáze fascinace malými věcmi:*

- trvá cca od 18 měsíců do 2,5 roku. Dítě začíná vnímat i malé předměty, se kterými manipuluje. Dítě zjišťuje, že svět je tvořen také malými částmi. Je z toho ohromeno a chce si na všechno sáhnout, dávat do úst apod.

e) *Fáze učení sociálnímu chování:*

- trvá od 2,5 do 6 let. Dítě napodobuje společenské způsoby dospělých. Zajímá se o zdvořilostní projevy. Učí se společenskému chování, aby se mezi druhými lidmi cítilo dobře. Mělo by se naučit např. jak se lidé oslovují, jak se má chovat, když nechce být rušeno nebo jak se ve společnosti představit. Dítě chce společenské způsoby napodobovat tak, jak je vidí u dospělých.

f) *Senzitivní fáze pohybu:*

- trvá zhruba od jednoho do čtyř let. V této fázi jsou časová období, ve kterých se dítě koncentruje na různé druhy pohybu. Chce si například vyzkoušet, zda je možné chodit po čáře nebo poskakovat po jedné noze. Dítě má potřebu dokazovat si svou tělesnou sílu např. odstrčit dveře či tahat těžké předměty.

Učitelka musí citlivým fázím vývoje dítěte rozumět. Ví, že žádnou fází nelze prodloužit. Pozoruje dítě a dává mu to, co právě v určitém období ke svému vývoji potřebuje. Uvědomuje si, že se již později nikdy nebude učit s takovou lehkostí jako v tomto období.“ (Šebestová, Švarcová, 1996, s. 13-15)

2.7.5.4 Dítě jako stavitel člověka

Marie Montessori říká, že dítě v sobě skrývá obrovský potenciál i množství záhad – tou největší je tajemství lidské přirozenosti.

„Dítě je tvůrcem sebe sama. Ono samo má rozhodující vliv na svůj vývoj. Svým „naprogramováním“ a vlastní aktivitou se podílí největší měrou na utváření sebe sama. Ačkoliv se vyvíjí v kontaktu s prostředím, z něhož čerpá podněty, ovlivňují ho lidé v blízkém okolí, přesto pouze ono samo určuje, které podněty, jakým způsobem a kdy ovlivní jeho jednání.“ (Zelinková, 1997, s. 17)

„Montessori chápe dítě jako *konkrétní lidskou bytost v pozorovatelném provedení své individuální existence*. O dítěti Montessori říká, že je původem každého člověka, a dětství nazývá tvůrčím obdobím, v němž dítě vytváří lidskou osobnost v dimenzi její individuality. Individualita se zobrazuje v utváření svobody jednání.

Sledování vývoje osobnosti uskutečňuje Montessori tím, že vychází z dítěte samotného. Ne teorie o dětech, ale pozorovatelné skutečnosti tvoří základ porozumění dětem a jejich dětství. (Rýdl, 1999, s. 41)

Velmi často se říká, že je to právě matka, která formuje dítě, že právě ona ho ponejvíce učí mluvit, chodit a mnohé další věci. Marie Montessori podotýká, že matka jen dítě porodí a svou péčí ho udržuje při životě, ale dítě samo usilovně pracuje na vlastním rozvoji. Dítě okolo sebe sbírá materiál pro svůj rozvoj a vytváří z něj příštího člověka. Dítě však může bezchybně tvořit jen za předpokladu, že se dostává vhodné podpory. Autorita rodičů by se neměla opírat o jejich schopnost stát na vlastních nohou, ale o schopnost dítěti správně pomáhat v jeho růstu. Opravdová velikost rodičů tkví právě v jejich respektu pro mentální potřeby dítěte. Cílem práce dítěte je vytvořit člověka. Rodiče mu, pravda, poskytují prostředky nezbytné k životu a tvořivé práci,

ale sociální problém v jeho případě je ještě naléhavější, neboť plody jeho práce nejsou pouhé materiální produkty. Je to tvorba lidského ducha.. A je nutno uznat jeho práva a respektovat jeho potřeby. Děti jsou nadány nesmírným potenciálem a naším úkolem je pomoci jim ho uvolnit. (Montessori, 2003, s. 19-20)

2.7.5.5 Polarizace pozornosti

Marie Montessori rozlišuje polarizaci pozornosti a koncentraci pozornosti. Koncentrace pozornosti je vyvolána hlubokým zájmem o činnost. **Polarizace pozornosti je pohlcení fascinací činností.**

Polarizací pozornosti se rozumí utvořené spojení mezi předmětem a dítětem. Dítě je fascinováno předmětem, aktivitou a do své činnosti je naprosto pohrouženo natolik, že se plně odpoutává od okolí. To účinně podporuje přirozený vývoj dítěte. Dítě je tak zaujaté, že činnost mnohokrát po sobě opakuje, přičemž je tak hluboce a intenzivně soustředěno, že jej nevyruší ani silné podněty z okolí. Celá bytost dítěte je zaměřena k jednomu předmětu, k jediné činnosti. Polarizace pozornosti je uzavřený pracovní cyklus. Zelinková uvádí, že se projevuje se ve 3 fázích:

„1. *Přípravný stupeň* – charakteristickým rysem je neklid, hledání, očekávání. Dítě je připravené věci poznávat, navazovat s nimi kontakt, blíže je zkoumat. Hledá podněty, které odpovídají jeho vnitřním potřebám, které ho „osloví“. Lze rozlišit dvě úrovně podnětů. První tvoří vnější znaky předmětů, které upoutávají pozornost (váha, barva, tvar, rozměr). Podněty na druhé úrovni vycházejí ze zkušenosti a vědomostí dítěte. Nejsou to náhodné znaky, ale ve vědomí zafixované chtěné prvky. Vychovatel může v této fázi poskytovat pouze nepřímou pomoc, upozornit na předměty, jevy, pobídnout k aktivitě, připravovat podnětné prostředí. Zároveň musí respektovat iniciativu dítěte, pohyb a volbu. Dítě musí mít možnost pohybovat se, brát předměty do rukou a vracet je na místo. Tento stupeň nelze vnímat jako neklid, zlobení, těkání z místa na místo vyžadující zásah dospělého a násilné usměrnění k pořádku.

2. *Stupeň velké práce* – dítě věnuje veškerou pozornost nové činnosti, pohrouží se do ní a nenechá se okolím vyrušit. Samo opakovaně provádí činnost až k nasycení, přičemž překonává překážky a řeší problémy. Hlavním rysem je zaujetí pro práci,

kteřé znamená koncentraci energie, zaměření na jednu činnost, sebeovládnutí, odpoutání od vnějších vlivů. Dochází k dialogů mezi věcmi a dítětem. V průběhu soustředěné práce si dítě osvojuje poznatky, které jsou tím trvalejší, čím hlubší byla koncentrace pozornosti. Samostatně získané poznatky poskytují dítěti jistotu ve věděni, jsou trvaleji uloženy v paměti a lépe se aplikují.

3. *Fáze klidu* – závěrem cyklu je zklidnění, zpracování vjem-, poznatků. Potřeba poznání je nasycena. Dítě je klidné, prožívá radost a uspokojení. Konkrétním projevem musí být uklizení předmětů.

Jednou z podmínek ovlivňujících koncentraci pozornosti je respektování senzitivních období.“ (Zelinková, 1997, s. 28-29)

2.7.5.6 Učení třístupňovou lekcí

Maria Montessori uvádí dvě etapy techniky výuky. První etapa je **úvod do práce s pomůckou**. Ve své knize do první etapy zařazuje následující cíle – oddělit předmět, pracovat přesně, vzbudit zájem a pozornost, předcházet chybám v používání pomůcky, posílit úctu k prospěšné činnosti a jak ukončit činnost. V druhé etapě se uskutečňuje **třífázová vyučovací lekce**.

První etapa – úvod do práce s pomůckou - učitelka musí mít při výcviku, úvodu do práce s pomůckou, neustále na paměti, že pozornost dítěte je třeba vždy zaměřit jediným směrem. V praxi to znamená, že ve chvíli, kdy před dítě postaví pomůcku, kterou má v úmyslu mu předvést, by nemělo stát na stolku nic jiného. Od učitelky se očekává, že dítěti zároveň s předloženou pomůckou poskytne i pomoc. Ta spočívá v tom, že mu názorně předvede, jak se s pomůckou pracuje, jak se používá. Cvičení provádí učitelka sama. Každou ukázkou předvede jednou, dvakrát a poté přenechá iniciativu dítěti. Nabízí-li učitelka dítěti nějakou pomůcku, neměla by tak činit lhostejně a bez zájmu, ale naopak by se měla snažit vzbudit zájem a pozornost – měla by být plná živé účasti a probudit svým přístupem i zájem dítěte. Pokud dítě pracuje s pomůckou přesně naučeným nebo vlastním kreativním způsobem, který ukazuje, že o své činnosti přemýšlí, učitelka ho nepřerušuje, neopravuje drobné chyby a nechá ho opakovat dané cvičení nebo vlastní pokusy s pomůckou tolikrát, kolikrát samo chce. Takto realizovaná činnost má

pro rozvoj dítěte pozitivní přínos. Jestliže ale dítě spontánně skončilo se cvičením, jeho hnací impuls vyhasl, musí učitelka dohlédnout, aby dítě vrátilo pomůcku na své místo a zanechalo po sobě vše v naprostém pořádku. (Montessori, 2001, s. 99-101)

Druhá etapa - tři fáze vyučovací lekce:

- *První fáze* – spojení smyslového vjemu s příslušným pojmenováním: učitelka sama konkrétně pojmenovává, ukazujíc předmět. V pojmenování použije příslušná podstatná a přídavná jména. Označuje tedy název předmětu podstatným jménem nebo jeho vlastnost přídavným jménem. Učitelka musí správně artikulovat, vyslovovat zřetelně a nahlas a při opakování označí používat modulaci hlasu. V prvním stupni lekce jde o vytvoření asociačního postoje mezi názvem a konkrétním předmětem. Proto na dítě musí současně působit předmět i jeho název. V této chvíli lekce se nepoužívají žádná další slova.
- *Druhá fáze* – rozpoznání předmětu pomocí příslušného názvu: při druhém stupni lekce se učitelka přesvědčuje prostřednictvím opakovaných pokynů, které dává dítěti, zda její informaci pochopilo a zda-li se název a příslušný předmět v paměti dítěte spojily – toto spojování se prohlubuje tím, že dítě na předmět ukazuje. Učitelka dává dítěti pokyny např. „Ukaž....“, „Postav....“, „Podej mi....“, „Přikryj....“. V této fázi si dítě získané informace procvičuje a utvrzuje, dítě si tak upevňuje paměť a rozvíjí představivost. Tato fáze lekce je nejdelší.
- *Třetí fáze* – rozpoznání předmětu pomocí příslušného názvu: tato fáze je ověřováním první fáze lekce. Zde se učitelka jen ptá „Co je to?“, „Jaké je to?“ a dítě samo ukazuje na konkrétní předmět a odpovídá „To je....“, „Je to....“.

/Pokud dítě chybuje, cvičení učitelka v klidu přeruší a vrátí se k němu později – při druhém stupni lekce./

2.7.5.7 Princip ticha a klidu

„**Lekce klidu nebo ticha** považuje Montessori za jedny z hlavních cvičení „během nichž je dítě konstruováno jako psychická bytost“. Ticho se tak stává jedním ze samostatných dětských cvičování se do lidského bytí. Montessori hovoří o svou rozdílných druzích lekcí. Jde o „lekci tří časů“ jako o věcně vztaženou a řečově

úspornou instrukci pro zacházení s didaktickým materiálem a nebo „další, během které jde o jednání zcela odlišného druhu, kterou lze nazvat „lekcí mlčení“. Při cvičení ticha a klidu Montessori upozorovala, že děti jsou tím fascinovány. Tohle kouzlo vychází z toho, že takové cvičení nemá samo o sobě žádný praktický význam, ale slouží tzv. vyšším sférám, které děti ovlivňují tak, že je přivádějí do stavu větší radosti. Význam lekce cvičení ticha a klidu spočívá v tom, že se ho děti učí prožívat. Prožitek ticha a klidu spočívá v prožitku koncentrace duše – vyrovnanosti, klidu a radosti. Je tím rozvíjeno dětské myšlení a základ schopnosti odhadování. Montessori v této souvislosti hovoří o „vnitřním zrcadle duše“. Duše se zde prokazuje jako integrující a povznášející distance nebo jako citlivá báze duševního prožívání a duševní radosti. Cvičení ticha a klidu označuje Montessori za cestu k vyšší úrovni a dokonalosti, kterou musí každý jedinec projít a sám si ji vychutnat. Ve cvičení ticha a klidu jsou spojovány elementy duše a pohybu s pocitem volnosti tím způsobem, že je prožívána souhra všech smyslů. *Schopnost užívat klid vede:*

- přes zjemnění sluchových vjemů – bystrost sluchu a citlivost na hluk – *až k otevření duše,*
- přes zjemnění pohybové koordinace – koordinace, rovnováha, poslušnost, šikovnost, obratnost a půvab – *až k větší spontánní disciplíně, svobodě ve smyslu sebekontroly,*
- přes zjemnění pocitů – cítit se dobře v určité pozici, cítit solidaritu s ostatními, jemné cítění ticha, pocit a prožitek ticha a klidu – *až k duševní radosti.*

Plody cvičení ticha a klidu citlivě působí na soustředěnost v rámci polarizace pozornosti, stejně jako na vývoj sociálního, morálního a náboženského myšlení.“ (Rýdl, 1999, s. 52-54)

2.7.5.8 Izolování vlastností materiálu – ohraničení materiálu

„Žijeme skutečně vnímavostí každého našeho smyslu? Nežijeme s převládáním zrakové a sluchové percepce? Není to podmíněno médii? Každý materiál má docela rozdílné vlastnosti – hmotnost, povrch, barvu, tvar, rozměr, zvuk atd. U Montessori metody je vždy izolována jedna vlastnost a tak se dosahuje prohloubení vnímání. Mezi mnoha vlastnostmi předmětů je vždy jedna izolovaná. To se řeší řadama vlastností a jejich odstupňováním. K tomu by měly být připraveny předměty, které jsou na sebe dokonale navazující,

s výjimkou měnících se vlastností. Pokud chceme přichystat předměty, které např. slouží k rozlišení barev, musí být materiál, tvar a rozměr jen v barvě diferencován. Nebo pokud jsou připravovány předměty k účelu, který zvýrazňuje rozdílné zvuky stupnice, musíme si hned připravit vše potřebné k zvonkům, paličkou pak rozezvučujeme různé tóny po jednom, abychom jasně vnímali rozdíly. U tohoto postupu se dá dosáhnout velké bystrosti diferenciací. A stává se zřejmým, že právě bystrostí utváříme základ zájmu pro rozlišování.

Z psychologické stránky plyne, že **větším zdůrazněním izolace jednotlivých vlastností, dochází ke tříbení smyslů.** Jedinečný dojem z předmětů se stává jasnější. Proces izolace může mít dvě přirozenosti: může se vztahovat k životnímu prostředí každého člověka a na vliv vnímání materiálu, který jako jediný ukazuje odstupňování vlastností. Tato naprostá dokonalost zvyšuje přesnost, umožňuje realizaci vnitřního prostoru a kromě analýzy, která je vhodná, poskytuje řád dětskému chápání. Děti, které přirozeným nadchnutím zkoumají své okolí, vědí, co se právě učí, vyhledávají rády očima, co se vyjímá ve světle, a když to ohmatávají rukama, nechávají to rádi na sebe působit, to je připravuje na nacházení předmětů skrytých, poznávaných jen hmatem. A menší hluk zvyšuje skutečnost všeho.

Je fascinující pozorovat děti, jak zacházejí se smyslovým materiálem. Ponořují se do způsobu vnímání a dosahují vždy větších schopností, kterými jemně stupně vlastnosti materiálu srovnávají po sobě nebo jednu k druhé řadí. Vezměme jako příklad montessoriovské tabulky se smirkovým papírem. Zde se přichází na jemné rozdíly povrchu různého smirkového papíru. Stupně jsou minimální a pro nás dospělé je těžké je uspořádat, když je chceme seřadit v jejich posloupnosti. Oproti nám, dospělým, se dětem daří je seřadit s větší lehkostí. Jejich hmatové vnímání konečky prstů je citlivější. Dítě se trénuje ve vnímání průběžně. My, dospělí, jsme tuto jemnou citlivost ve vnímání jednotlivými smysly téměř zapomněli nebo si v naší paměti uchováváme negativní či pozitivní prožitek – např. u vůně, to nám pak brání vnímat postupné jemnosti dané vůně. Bývá to také proto, že jsme přestali trénovat jemné vnímání, protože to např. není důležité pro naše povolání.“ (Montessori, 2006, s. 106-109, přeloženo)

H. Ludwig uvádí: V připraveném prostředí, které požaduje Marie Montessoriová, si může dítě vyzkoušet všechny tělesné a duševní funkce, může poznat svoji celost duševní

a tělesnou a může se všestranně vyvíjet. *Materiály v tomto didakticky připraveném prostředí umožňují dítěti duševní vývoj skrze manuální činnost (cvičení praktického života) a prostřednictvím smyslových zkušeností (smyslový materiál).* Montessoriovský materiál vede děti k samostatnému učení, protože podněcuje k spontánní aktivitě. Toto aktivování je vždy propojené s jednotlivými fázemi vývoje. Aby bylo zajištěno, že děti z materiálu optimálně profitují, musí být bezpodmínečně splněny určité podmínky – dospělý v montessoriovském prostředí musí dobře znát principy pedagogiky Marie Montessori; musí mít odborné znalosti týkající se materiálů, jejich použití, možností a stanovení cílů; materiál musí být kompletní a čistý a musí mít také vysoce podnětný charakter, musí být pro dítě silně přitažlivý. Práce s materiálem vyžaduje určitý řád. Systematická práce podněcuje smysl pro pořádek, který děti potřebují. Pomocí odpovídajících materiálů Marie Montessori se pokoušíme předat dětem klíč k objevům tohoto světa. Děti pak v běžných situacích všedního dne používají tyto naučené činnosti. (Ludwig, 2000, s. 59-60)

Materiál vyvinutý Marií Montessori zahrnuje následující kategorie -

- *materiály pro cvičení praktického života,*
- *smyslový materiál,*
- *materiál na psaní a čtení,*
- *matematický materiál,*
- *kosmický materiál.*

Rozdělení cvičení praktického života:

- cvičení péče o vlastní osobu, jako např. rým se zapínáním, mytí rukou, čištění bot,
- cvičení péče o okolí v domě a okolo domu, jako např. mytí nádobí, praní prádla, péče o květiny a rostliny, zametání dvora, práce na zahradě,
- cvičení sociálních vztahů,
- cvičení kontroly pohybu, jako např. rovnovážná cvičení a chůze na čáře.

Rozdělení smyslového materiálu:

- materiál na rozlišování rozměrů,
- materiál na rozlišování barev,
- materiál na rozlišování tvarů,
- materiál na rozlišování povrchů a struktur materiálů,
- materiál na rozlišování váhy,
- materiál na rozlišování zvuků a tónů,
- materiál na rozlišování vůní,
- materiál na rozlišování chutí,
- materiál na rozlišování teplot,
- materiál na rozlišování schopnosti vést teplo.

Smyslový materiál vede dítě k *zaměření se na jednu vlastnost materiálu*, neboť ten izoluje každý smysl zvlášť; každá izolovaná vlastnost materiálu je odstupňována; každý materiál je přiřazen k určité citlivé fázi dítěte; materiál vybízí k aktivitě, opakování; materiál je konkrétní; při práci s materiálem má možnost kontroly chyby. H. Ludwig uvádí, že **materiál pomáhá dítěti rozlišovat předměty v jeho okolí a uspořádat si je ve svém duchu**, protože upozorňuje děti na základní vlastnosti věcí. (Ludwig, 2000, s. 61)

Na smyslový materiál navazuje základní matematický materiál. Dítě získává představy o číslech až dospívá k číslům, nahlíží do struktury desítkové soustavy a pochopí podstatu základních operací. Matematický materiál odpovídá senzomotorickým potřebám dítěte. H. Ludwig uvádí, že práce s tímto materiálem umožňuje dítěti fascinující objevy a umožňuje současně exaktní úvod do matematiky. Po přesném zaškolení do zacházení s matematickým materiálem dospěje dítě díky hojně se opakujícím cvičením k pochopení základních principů. Dlouhá doba procvičování mu umožňuje samostatně abstrahovat a získané poznatky použít. S konkrétním materiálem mohou i mladší děti řešit úlohy, které se na první pohled zdají být těžké. Velkou pomocí jim přitom může být smyslový materiál Marie Montessoriové, který nabízí materializované abstrakce. Když dítě srovnává, řadí, počítá, měří nebo rytmitizuje atd., jedná se už o matematické jevy.

Dítě má právo na spontaneitu a svobodný vývoj. K údivu mnoha dospělých se dítě v této svobodě učí, nenechá se ani vyrušovat, ani rozptylovat a nepotřebuje vůbec žádnou pomoc od dospělých. Měli bychom jim jen ukázat možnosti. Jediný požadavek, který na nás dospělí vznáší, je: „**Pomoz mi, abych to dokázal sám.**“ (Ludwig, 2000, s. 63-64)

2.7.5.9 Vychovatel nového typu

„Marie Montessori zastávala zásadu, že když dětem chceme skutečně pomoci, chtěli bychom být jejich průvodci, potřebovali bychom *nový typ učitelky*. O učitelce mluví, ale myslí tím všechny dospělé v prostředí dítěte. Montessori vytvořila přísná měřítko, neboť když učitelka nevyhovuje požadavkům její pedagogice, měla by si zvnitřnit její základní principy, jinak by její práce nemohla vést k úspěchu. To tedy vyžaduje změnu v jejích základních vlastnostech, v celkové nové přípravě, neboť svou osobností

a společenským významem má vliv. Montessori požaduje, že namísto toho aby mluvila, měla by mlčet, místo toho aby vyučovala, měla by pozorovat, namísto toho, aby vykračovala svou vážeností, měla by ukázat pokoru. Takovým postojem vyžaduje od nás dospělých, že se skrz opakování musíme rozvíjet správným směrem. Ti, kdo by se chtěli učit pozorovat, se dostávají k zajímavému výsledku, rozvíjejí se zvědavostí a pudem výzkumníka. To samé je podnětným pro dítě. Chceme-li pozorovat děti, vyžaduje to od nás trpělivost. Jakkoliv snadné by se nám to zdálo, vmíchávají se zdánlivě nezbytné podněty. Namísto toho abychom pozorovali, brali to vážně, žasneme a učíme se od dětí. (Montessori, 2006, s. 117, přeloženo)

Aby se dospělý stal průvodcem na cestě dítěte, měl by se snažit k němu přiblížit a pochopit jej. Měl by usilovat o pochopení potřeb dítěte tak, aby mu mohl vycházet vstříc a vytvořit mu vhodné životní prostředí. Dospělý by se měl ujmout úlohy hrát pomocnou roli při rozvoji dítěte. A k této úloze by se měl nechat vést dítětem.

„Zvýšená dětská vnímavost vůči sugesci může být vysvětlována jako důsledek zvýrazněné vnitřní citlivosti, která dítěti pomáhá v jeho psychickém rozvoji a kterou můžeme nazývat „lásku k okolí“. Dítě je dychtivý pozorovatel a je silně přitahováno zejména činností dospělých, kterou se snaží napodobovat. V této souvislosti by si dospělí měli uvědomit určité své poslání. Jsou totiž zdrojem inspirace pro činnost dítěte, jakousi otevřenou knihou, z níž se dítě může učit, jak ovládat své pohyby. Pokud však chce dospělý sloužit jako vzor pro dětskou nápodobu, musí být klidný a vykonávat své pohyby pomalu, aby dítě, které ho pozoruje, vidělo jasně všechny detaily.“ (Montessori, 1998, s. 61)

Vychovatel by měl zůstat v pozadí připraveného prostředí, jehož je nedílnou součástí. Je průvodcem dítěte na jeho cestě, proto by měl plně respektovat dítě a jeho potřeby i přání, na něž by měl adekvátně reagovat, klidně, citlivě, trpělivě, pohotově, předložením materiálu odpovídajícím věku a schopnostem dítěte, měl by mu ukázat, jak s materiálem pracovat a respektovat to, že dítě si pak vybere, co ho zaujalo, co chce dělat, že dítě má právo říci „Já nechci“, měl by mu ponechat prostor pro jeho zájem, rozhodnutí. A respektováním senzitivních fází dítěte se stávat spolupracovníkem přírody i spolupracovníkem „Boha“ – tvůrce. Svou aktivitu by měl přizpůsobit rozhodování dítěte. Měl by respektovat jeho svobodu pohybu, výběr materiálu, jeho činnost, jeho samostatnost. Měl by i umět vycítit okamžik, kdy je dítěti třeba pomoci a v jaké míře.

Zrovna tak by měl vystihnout vhodný okamžik pro případnou pochvalu či pokárání. Vychovatel by měl dítě umět pozorovat, podněcovat a sledovat, zda se dítě cítí nejistě a zda potřebuje povzbudit či potřebuje-li pomoc. V potřebách, zájmech, svobodě dítěte by ho neměl omezovat. Vychovatel by měl být zralou osobností, v psychické i tělesné rovnováze, měl by být přímý, upřímný, přirozený, trpělivý, klidný, láskyplný, jeho hlas by měl být tichý, klidný a příjemný i zajímavý. Měl by umět naslouchat. Měl by se přizpůsobit výšce dítěte – snížit se do jeho úrovně. Mělo by z něho vyzařovat ticho, klid, láska a harmonie. Když žádá dítě, aby něco udělalo, poprosí, zeptá se, zda smí. Nebo ve své komunikaci s dítětem používá slovíčko „Chceš....?“. Měl by dbát o pořádek, pečovat o prostředí, aby bylo čisté a příjemné, aby připravené prostředí umožňovalo dítěti snadný přístup k pomůckám. Pokud dítě projeví zájem o něco, co ve třídě není, měl by to co nejdříve připravit, aby se nepromeškal ten správný čas toho daného objevování. Ukázky, jak pracovat s materiálem, by měl předvádět jasně, přesně a klidně, jeho doprovodný verbální projev by měl být co nejstručnější a dodržovat logický postup, postup od jednoduchého ke složitějšímu, od konkrétního k abstraktnímu. Měl by vést děti, aby materiál používaly pro ten účel, pro který je určen. Neměl by se bát vytvářet pomůcky vlastníma rukama. Měl by dítěti poskytnout dostatečný prostor pro jeho otázky, jeho přemýšlení. Vychovatel by měl respektovat pracující dítě a nezasahovat do jeho činnosti a případné chyby neopravovat a dát tím možnost dítěti možnost vlastní kontroly a nápravy chyb. Také by měl respektovat dítě, které odpočívá a přihlíží práci jiných dětí, které tedy aktivně pozoruje. Měla by u dětí neustále probouzet zájem pracovat s materiálem v jejich okolí. Měl by pomoci dítěti, které o to požádá. Neměl by děti zahlcovat informacemi, přetěžovat je, vnucovat jim poznatky či činnosti a také by je neměl vést je k soutěživosti. Měl by podporovat prožitkové učení, tempo práce přizpůsobovat chápání dítěte, prožívat dobrý pocit z dokončené práce současně s dítětem. Měl by organizovat takové učební komplexní situace, které navodí v dítěti proces koncentrace. Neměl by se nikdy dostat do situace, že všechno ví. Měl by nabízet přiměřenou podporu a pomoc. Měl by vést děti k trpělivosti, pomoci, komunikaci, naslouchání, vnitřnímu klidu a svobodné volbě. Svůj vztah s dítětem by měl vnímat jako partnerský.

Vychovatel by také měl umět naslouchat sama sobě, rozpoznávat své chyby a být k sobě upřímný. Měl by se neustále rozvíjet, učit se novému. Měl by být empatický,

v komunikaci bez posuzování, odsuzování a hodnocení. Také je velmi důležité, aby vychovatel byl vstřícný, milý a otevřený v přístupu k rodičům dětí a aby podporoval spolupráci rodiny a mateřské školy,

A každý vychovatel by měl mít děti rád a být iniciátorem jejich dětské svobody.

2.7.5.10 Příroda ve výchově

M. Montessori říká: „*Ponechme dětem volnost, povzbuzujme je, nechme je běhat venku, když prší, nechme je, ať si vyzují boty, když se chtějí brouzdat louží. Nechme je po ránu běhat bosýma nohama v trávě pokryté rosou, nechme je v klidu odpočívat, když je stín stromů zláká ke spánku. Nechme je křičet a smát se, když je slunce po ránu probudí, jako budí všechna živá stvoření, která svůj den dělí na bdění a spánek....*“. Tak, jako vše ostatní, i pozitivní vztah k přírodě se vyvíjí díky správně zaměřené výchově. Děti disponují značným množstvím energie a aby se mohla projevit, musíme dětem nechat volnost a svobodu, aby mohly objevit, že ji mají. **V přírodě děti mohou objevovat a projevovat svou energii.**

Úloha přírody ve vzdělání – výuka ve škole může upoutat pozornost dítěte do té míry, nakolik zajímavé a kvalitní informace a podněty přináší. Dítě, které je víc než kdokoliv jiný spontánním pozorovatelem přírody, musí mít k dispozici nezbytné pomůcky, se kterými může pracovat. Proto metoda Montessori používá dostatek názorného materiálu a pomůcek z přírody, který více umožňuje přiblížit se skutečností přírody, života v ní, jejím zákonitostem.

Zájem o druhé – Děti mají velký zájem o živé bytosti. Jestliže mohou tento zájem konkrétně realizovat v praxi a pečovat o rostliny a zvířátka, působí jim to skutečné potěšení. Takto zaměřená činnost formuje v dětech, které jsou jinak zvyklé žít pouze v přítomnosti, předvídavost a pocit odpovědnosti nad tím, co může přinést zítřek. Jestliže dítě ví, že ho zvířátka potřebují, že rostlinky uschnou, nebude-li je zalévat, pocítí dítě tíhu své vlastní odpovědnosti vůči svěřencům.

Mylné představy o zahradách – při práci na zahradách jsou děti vedeny k tomu, aby napodobovaly činnost dospělých. Dětem nestačí pouhé sázení semínek a čekání,

až semínko vyklíčí, chtějí vykonat něco velkého, aby výsledky jejich práce byly vidět hned a aby mohly s výtvary přírody okamžitě pracovat. Přestože děti milují květiny, nestačí jim jen obdivovat jejich krásu a pestrobarevnost. Největším potěšením dětí je aktivní činnost, poznávání, zkoumání a to bez ohledu na vnější krásu.

Nejoblíbenější práce dětí – nejzajímavější činností dítěte na zahradě je sklizeň. Sběrem plodů vykonávají skutečně užitečnou činnost. Sklizeň povzbuzuje zájem o sázení. Některé děti se obdivně kloní ke květinám, jiné děti fascinuje hmyz.... Příroda naskýtá tolik podnětů, potěšení, zajímavostí....

„Jednoduchost – činnost dětí musí být rozmanitá. V určitém věku není zvědavost dětí podmíněna znalostmi o tom, proč se provádí setí nebo sklizeň. Dítě se zajímá o realizaci jednoduchých činností a jejich výkon mu umožní dosáhnout krátkodobého cíle. Dítě například velmi rádo vytrhává plevel z řádků nebo z cestíček, shrabává listí, odnáší suché větvičky. Jinými slovy, dítě potřebuje prostor pro svou činnost a podnikavost, potřebuje dostat příležitost, aby mohlo překonávat obtíže a získávat nové zkušenosti. Právě to mu přináší uspokojení a je pro něj pobídkou při hledání vlastní cesty.

Naše zahrada – při pozorování dětí v podmínkách, ve kterých se mohly jejich potřeby svobodně projevit, jsem také dospěla k závěru, že pole nebo zahrada by měly být ohraničeny duchovními potřebami dětí. Všechno živé má sklon nalézt si své teritorium a v jeho hranicích se zdržovat. Stejně kritérium platí pro duševní život. Jeho hranice je třeba hledat někde uprostřed, mezi přemírou prostoru a jeho nedostatkem, eventuálně nedostatkem čehokoliv jiného. Dítě nemá rádo tak zvané „výchovné hřiště“, tedy určitý vymezený prostor. Toto pojetí mu nevyhovuje. Přitom nepovažuje za důležité, zda se jedná o jeho vlastní majetek či nikoli. Nezajímá ho ani velikost. Jediné, co je ochotno zohlednit jsou jeho vlastní potřeby. To, po čem touží je právě pocit uspokojení. Kritérium posuzování hranic pro činnost dítěte je nazývána jako zahrada, která odpovídá jeho vnitřním potřebám. Dítě je schopno starat se o tolik rostlin, kolik jich je schopno se naučit a zapamatovat si je tak, aby je opravdu znalo. (Montessori, 2001, s. 49-52)

2.7.6 O výchově dítěte v Montessori pedagogice

H. Ludwig ve své knize uvádí: Marie Montessori formulovala jednou nejdůležitější úkol vychovatele: „*Tajemství přirozeného vývoje dítěte je ukryto v přípravě potřebných prostředků pro jeho výživu duševní, prostředků, které odpovídají přirozeným potřebám dítěte.*“. Tím je pojmenováno stanovisko, které platí daleko za metodickými a instrumentálními hranicemi montessoriovské metody. Výchova Marie Montessori je výchova, která je spravedlivá především k dítěti, ale také k vychovateli: oba dostanou šanci účastnit se procesu, který může vést k obšťastňujícímu *sebepoznání*. Dítě to pozná přímo v pozorné činnosti, vychovatel pak oklikou prostřednictvím reflektujícího pozorování dítěte a jeho vlastní role. Podobně je tomu v rodině: také v rodině je dosaženo výchovného cíle, pokud jsou děti v odpovídajícím prostředí zvědavé, chtějí si věci vyzkoušet a být činné. (Ludwig, 2000, s. 49-50)

Dále Ludwig popisuje: dnes všeobecně převládajícím názorem rodičů je, že se jejich děti jednou budou mít lépe, než se měli oni sami. S hrdostí mluví o tom, že jejich děti mají všechno a nemusí si nic odříkat. Dětské pokoje dnes přetékají víceúčelovými hračkami, dětskými počítači, „Game Boys“ a „Playstations“, a i když materiálně bohaté, jsou naše děti chudší než kdy dříve. Nakupuje se už jen podle reklam v médiích. Čas jsou peníze a bez spěchu s stresem nelze zvládnout všední den. Přízeň svých dětí si často kupujeme za rádio, televizi a video. Tyto přístroje se osvědčily při hlídání dětí. Když se jednou důkladně zamyslíme nad naším způsobem života našich dětí, nebude těžké přijít na to, že je nejvyšší čas poskytnout našim dětem potřebné možnosti rozvoje a tím vytvořit základní předpoklady pro šťastnější dětství. **Místo zapojení materiálních věcí se musíme snažit poskytnout dětem: více času, více lásky a více trpělivosti.**

Rodiče, kteří milují své dítě a mají na něj čas, usilují o atraktivnost domácího prostředí a jeho podnětnost pro rozvoj spolupráce, aby inspirovali dítě k tomu, stát se samostatným členem rodiny. **Důležité je nejen okolí, ale také rodiče samotní.** Rodiče by měli poskytnout svým dětem potřebný čas, aby mohly samy a vlastním tempem objevovat svět. V rodině je obzvlášť důležité dát dětem kromě potřebného času také šanci účastnit se domácích prací. (Ludwig, 2000, s. 55)

Dále Ludwig ve své knize uvádí: Úloha vychovatele je úzce spjata se základní myšlenkou montessoriovské pedagogiky: výchova znamená pomoc k životu. *Výchova znamená pomoc dítěti, aby se stalo samostatným a tím nezávislým na dospělém.* Kdekoliv se dítě podílí na svém rozvoji, tam musí být vychovatel „pasivní“. Tato pasivita se ale v žádném případě neprojevuje lhostejností, nepřítomností či praktikováním ležérního stylu. Montessoriovská pedagogika neznámá, že děti jsou ponechány samy sobě. Mnohem více spočívá úloha vychovatele v tom, že vytváří dítěti životní prostor, ve kterém se může rozvíjet v souladu se svými vnitřními vývojovými potřebami. Zde jsou děti zcela odkázány na pomoc dospělých. Takové pole působnosti může dítěti prezentovat pouze on sám jako „správce kultury“. V hlavách mnoha rodičů se rychle zahnízdí představa, že čím více hraček a pomůcek bude mít dítě k dispozici, tím lépe se bude rozvíjet. Místo toho zatěžuje neuspořádané množství věcí dítě chaosem a trápí ho ztrátou odvahy. Klíč k pořádku a porozumění tkví v omezení a výběru materiálu. Tím ale není v žádném případě míněno, že by se nyní drahocenný montessoriovský materiál měl nastěhovat do dětských pokojů. Nabízené věci by však měly být snadno dosažitelné, mít své pevné místo, být zcela v pořádku, stejně jako odpovídat věku. S ohledem na tyto požadavky nesmí tedy být vychovatel pasivní. Jeho hlavní úkol spočívá totiž v tom, aby pomohl dítěti vydat se na cestu seberealizace a tuto cestu sledovat, aby byl v pravý čas k dispozici. Musí prokázat trpělivost, aby dítěti přiznal jeho vlastní vývojové tempo. Tato trpělivost může pramenit jen z důvěry k dítěti, a sice z důvěry v to, že dítě půjde vlastní cestou a bude mít sílu rozvíjet svou osobnost. Naučit se této trpělivosti, je jistě pro všechny vychovatele tím nejtěžším. Principem vychovatele by se mělo stát, že znovu a znovu přehodnocuje svůj postoj k dítěti a v daném případě i opravuje. Místo mluvení se musí naučit mlčet, místo poučování pozorovat. Rovněž musí ukázat úctu před dětskou osobností, postupujícím vývojem a prací dítěte, které nechce být neustále vytrhováno z práce bez toho, aby ji mohlo dokončit.

Východiskem a zároveň cílem každého výchovného jednání je láska k dítěti. Od narození je dítěti pro harmonický rozvoj zapotřebí pocitu, že je uznáváno jako svébytná osobnost a že je – nezávisle na školních známkách a výkonech – bezmezně milováno.

Když rodiče pro své dítě zvolí montessoriovskou pedagogiku, musejí uplatňovat její základní postoje a principy také doma. V případě otázek a těžkostí by se měli v důvěrné spolupráci obrátit přímo na učitele. Krátké cesty mezi rodiči a školou jsou

důležité proto, aby se zbytečně nemusel obětovat čas kvůli odstraňování nejasností a nedorozumění. Bylo by žádoucí, kdyby si více rodičů uvědomovalo fakt, že dítě může své zkušenosti nejlépe a nejtrvaleji vytvářet a trénovat v uvolněné a přátelské atmosféře. Zařízení dětského pokoje, nabídka materiálu na hraní a pracovního materiálu má rovněž význam jako podpora a náklonnost, kterých se dítěti dostává od jeho okolí. Kromě prostředí k pohybu, k ohmatání a prozkoumání potřebuje dítě také bezpodmínečně dost času, aby si samo mohlo určit své tempo. Nemělo by se zapomínat, že vývoj dítěte je zcela individuální proces a lhůta, do které se má dítě naučit různé dovednosti, není u všech dětí stejná. Každé dítě je jiné. Důležité je, jak ve škole tak také doma, nechat dětem čas na vlastní rozvoj bez silného výkonnostního tlaku, bez neustálých „dobře míněných rad“ a překotné pomoci, to znamená jejich individuální čas, který potřebují, aby zvládly to, co by rády uměly. „Dej mi čas“ - je hezké krédo ve světě, kde všechno musí postupovat rychleji, častěji a bez omezení.

Každé dítě potřebuje svůj čas pro vlastní rozvoj své osoby. K tomu potřebuje i čas svých rodičů. Rodiče, kteří berou svoji pečující a podpůrnou roli vážně, jsou povoláni, aby vytvořili vylíčené předpoklady, za nichž může jejich dítě vyrůst v psychicky stabilní, vyrovnanou a samostatnou osobnost. To všechno naučit se a přenést do všedního rodinného života je těžké. Musí se asi zvažovat mezi potřebami malého dítěte a školáka a přáními a představami dospělých. Často není jednoduché vytvořit ve stísněných bytových poměrech mezi rozvrhem dětí a pracovní dobou rodičů a konečně silami rodičů dostatek prostoru a času pro individuální rozvoj jednotlivce. Vždy budou přicházet na montessoriovského vychovatele rány a období strádání. Ale děti jsou přesto schopny se přizpůsobit nedokonalým situacím, když se ve svém prostředí cítí bezpečně a spokojeně. Kdo chce nicméně vychovávat bezchybně, zaměřuje výchovu s vrcholovým sportem. Není nutné jevit se dětem jako dokonalý, ale je nutné přiznat pře nimi své vlastní chyby a trpělivě přijímat jejich poznámky. Kdo bude uznávat tuto zásadu, ten jako by se dětem omluvil poté, co jednal nespravedlivě.

Cesta je cílem. Každý krok představuje etapu, jejíž dovršení se má vychutnat. Tato cesta je plná výmolů, pastí, oklik a slepých uliček. Nikdo není chráněn před tím, aby dělal chyby. Ty jsou pro potřebný učební proces čímsi pozitivním – pokud souhlasí směr. (Ludwig, 2000, s. 90-95)

2.7.7 Péče o děti s postižením na principech metody Marie Montessori

Mohou montessoriovskou školu navštěvovat i děti s postižením? H. Ludwig k tomuto tématu uvádí následující: Škola má připravovat na život. Pro mnohé děti s postižením to bude život postiženého mezi nepostiženými. Tomu se blíží myšlenka vytvořit takové učební prostředí, které by umožnilo všem dětem, aby si již záhy osvojily potřebné vzorce chování. Neboť nejen děti s postižením těžší ze společného učení, ale také zdravým dětem se dostává důležitých zkušeností, které pozitivně ovlivňují jejich vlastní vývoj. Ačkoliv je právě způsob práce v montessoriovském zařízení, kde je v popředí např. učení všemi smysly a individuální podpora, ve zvláštní míře vhodný, aby se zde společně vyučovaly děti s postižením i nepostižené, existuje příliš málo montessoriovských škol, jež by pracovaly integrativně. Podstatnými předpoklady pro úspěšnou integrativní spolupráci je za prvé sestavení třídy, přičemž by podíl dětí s postižením neměl překročit 25%, a za druhé spolupůsobení učitele speciální školy, který by byl činný vedle třídního učitele. (Ludwig, 2000, s.85-86)

O. Zelinková uvádí, že základním předpokladem pro aplikaci myšlenek M. Montessori u populace s postižením i běžné populace je *respektování rozdílů obou skupin*, které vyplývají především z rozdílné psychické úrovně. Lze je vysledovat v rozdílných psychických reakcích.

1. Psychicky opožděné děti neprojevují výrazný spontánní zájem, je třeba je stále podněcovat.
2. Jsou méně citlivé na chybu, buď ji vůbec nevnímají, nebo ji poznají a jsou k ní lhostejné.
3. Mají menší schopnost diferenciací.
4. Často se zaměřují na podružnosti a nepodstatné znaky.

Zatímco vyučování dětí s mentálním postižením je bez pomoci učitele nemožné, „nepostižení“ tak výraznou pomoc nepotřebují, naopak podle M. Montessori je přílišné zasahování do činnosti nesprávné, protože omezuje samostatnost dítěte, ukazuje na nedostatečně připravené prostředí a nevhodný výběr materiálů. Působení vychovatele u dětí s postižením musí být velmi výrazné. Aktivita a spontánnost dětí s postižením

při samostatném vyhledávání činností je nižší. I příprava pomůcek je náročnější, protože to, co zaujme nepostižené dítě, může zůstat dětem s postižením nepovšimnuto. Didaktický materiál musí postihovat mnohem menší kroky, aby dítě bylo schopno dojít k cíli samostatně. I hlas vychovatele zde má nezastupitelný význam – je aktivizujícím i motivujícím činitelem. Velmi nutná je také znalost psychiky dítěte a jeho potřeb.

Integraci lze nazvat školou zkušeností ze sociálního života. Hellbrüge, který působí v Mnichově v Dětském centru Sonnenschein, uskutečňoval projekt nového způsobu péče o děti s postižením, na základě svých zkušeností tvrdí, že postižení jsou ve svém snažení podporováni nepostiženými více, než kdyby se pohybovaly ve společnosti vrstevníků se stejným postižením. Také „zdravé“ děti dělají ve společnosti dětí s postižením neuvěřitelné pokroky, a to nejen v sociálním vývoji, ale i ve vývoji kognitivním.

Pedagogika Marie Montessori byla včleněna i do terapie. Výsledkem bylo vypracování koncepce montessoriovské individuální i skupinové terapie. Cílem terapie je dosažení samostatnosti v běžných životních situacích, rozvíjení jemné a hrubé motoriky, řeči, percepce, soustředěné hry a práce stejně jako sociální integrace. V Centru spolupracují pediatři, psychologové, pedagogové a rodiče. Osobnost dítěte je důležitější než jeho postižení, hlavním úkolem je socializace a sociální vývoj, tj. výchova k samostatnosti. Hellbrüge zdůrazňuje dva principy při aplikaci pedagogiky Marie Montessori v práci s dětmi s postižením: 1. princip poznání dítěte, 2. princip sociálních zkušeností.

Hlavní metodou poznání dítěte je pozorování v průběhu nejrůznějších činností. Princip sociální zkušenosti předpokládá nabídku konkrétních sociálních situací, ve kterých dítě s postižením získává stále nové zkušenosti. Sociální integrace je dosaženo tehdy, když se dítě identifikuje se skupinou, do které patří. Jestliže se to podaří, myslí dítě více na prospěch skupiny než na sebe sama.

Hellbrüge při mnoha příležitostech uvádí, že pojem „postižení“ je relativní. *Nejde o postižení, nýbrž o člověka, o dítě, které musí s postižením žít.* Z toho vyplývá, že je možno obejít se bez speciálně pedagogických zařízení. Dobrý pedagogický systém pomáhá zdravým i handicapovaným. Předmětem pedagogiky jako vědy musí být dítě chápané komplexně ve všech aspektech a souvislostech. Rodiče jsou také členy týmu terapeutů. Ve škole totiž nelze zajistit dítěti s postižením přídatnou terapeutickou péči v dostatečné kvalitě i kvantitě. Rodiče mohou sledovat hodiny terapie a pak doma obdobným způsobem,

v němž se realizují principy pedagogiky Marie Montessori, s dítětem pracovat. Jako nejdůležitější se jeví pochopení průběhu procesu koncentrace, aby se v domácím prostředí nevytratily podstatné momenty. Zkušenosti ukázaly, že mezi dětmi s postižením a jejich rodiči vznikají problémy v interakci, které narušují nejen spolupráci, ale nepříznivě ovlivňují další vývoj dítěte. Proto se začaly vyvíjet programy, jejichž cílem bylo odstranění patologických momentů ve vztazích mezi rodičem a dítětem a harmonizace vztahů vznikajících v sociální interakci. (Zelinková, 1997, s. 97-101)

K. Rýdl ve své knize k integraci dětí s různými poruchami uvádí, že princip integrace se stal ve společnosti jedním z určujících momentů pedagogických a sociálních snah v péči o děti s poruchami. Mnoho modelových pokusů ukázalo, že u malých skupin a dodatečné speciální pedagogické péče mohou děti s postižením navštěvovat všeobecnou mateřskou školu. Dodatečné nutné prostředky závisí právě na stupni obtížnosti a druhu postižení nebo poruchy. U dětí s těžkým postižením je společná výchova umožňována často jen v přesně vymezených hranicích. Zvláštní problém představují děti s poruchami chování. Pro děti s jinými obtížemi se dějí pokusy s integrací jen velmi málo, protože jsou známa rizika pro obě strany. Velikost jedné integrované třídy by neměla činit více než 20 dětí a vždy by měla být k dispozici druhá speciálně pedagogicky vzdělaná pracovní síla. Při takových předpokladech mohou být ve třídě dva až pět dětí s postižením. Rozhodující je přitom vždy spolupráce učících se, která se ale v mnoha případech ukázala jako velmi obtížná. *Základním předpokladem pro zdar společného vyučování dětí postižených a nepostižených je diferencované vyučování a individuální učení*, které nabízí každému dítěti konkrétní úkoly odpovídající jeho schopnostem a tvoří prezentační formy s přístupem k novým tématům a úkolům také pro slabé žáky. V tom můžeme hledat příčinu, proč se v mnoha integrovaných třídách snaží pracovat podle systému Montessori. Zde si každé dítě vybere své úkoly tak, aby odpovídaly jeho zájmu a jeho schopnostem (výkonnosti). Jedna třída může být heterogenní z hlediska stupně znalostí a výkonnostních schopností dětí. Tak odpadá individuální výběr úkolů konkurujícího srovnání, které si dítě s postižením při jednotném frontálním vyučování stále uvědomuje. Možnosti sebekontroly chrání děti před zahanbujícími opravami jejich chyb a před ostudou v jejich selhání. Také cílené diferencované učení, které se dnes počítá k jednomu z podstatných znaků integrovaných tříd, umožňuje uplatňovat implicitní momenty volné práce dětí v montessoriovské pedagogice. K. Neise upozorňoval na to, že principy speciální

a montessoriovské pedagogiky částečně odpovídají. Řada pokusů potvrdila, že by mělo být sledováno pozitivní působení na děti s postižením, kteří byli vyučováni podle systému Montessori. Vyzdvihována jsou zejména působení na soustředěnost, zájem a chování při práci.

Montessoriovská pedagogika může podstatně ulehčit společné vyučování a učení dětí s postižením a „zdravých“ dětí, ale nemůže vyřešit všechny problémy, které s integrací souvisí (např. vytvoření představy rodičů dětí s postižením, že montessoriovské školy jsou integrační automaticky, problém nedostatku speciálních pedagogů, uskutečňování rozvoje osobnosti bez ohledu na vlastní aktivity dítěte a používání smyslového materiálu jako tréninkového programu). Montessoriovská pedagogika sice nebyla rozvíjena jako integrační pedagogika, ale tím, že nabízí dětem s postižením i dětem nepostiženým stejné způsoby efektivního učení a rozvoj vlastních schopností a dovedností, vlastně překovává rozdíly mezi různě postiženými a nepostiženými dětmi, což je vnímáno jako podstatný krok k integraci obecně. (Rýdl, 1999, s. 39-41)

3 PRAKTICKÁ ČÁST

3.1 CÍL PRAKTICKÉ ČÁSTI

Cílem praktické části bakalářské práce je pomocí kvalitativního průzkumu zjistit motivaci rodičů při výchově a vzdělávání vlastních dětí v období předškolního věku k využití Montessori metody a jejích principů a zjistit motivaci učitelů mateřské školy Montessori pracovat s dětmi předškolního věku uplatňováním Montessori metody.

Pro kvalitativní šetření byly stanoveny otázky průzkumu, na které budou, na základě šetření pomocí metody dotazování (- technika: dotazník), vyhodnocení zápisu pozorování a rozhovoru ze záznamové tabulky a analýzou i interpretací získaných dat, hledány odpovědi a pravděpodobné důvody oněch odpovědí.

Výchova v předškolním období má velký význam ve vývoji dítěte, učení (poznávání a získávání poznatků), v utváření osobnosti a socializaci dítěte s přesahem do budoucna. Na výchově dítěte předškolního věku se podílejí zejména rodiče, ale i učitelé. Motivace ve výchově, ve výchovném přístupu, má své nezastupitelné místo, neboť každé chování člověka je motivováno, tedy i výchovné. Motivace pro výběr alternativní mateřské školy, v tomto případě MŠ Montessori, s odlišným přístupem k dítěti než je v běžných mateřských školách a s uplatňováním rozdílného vzdělávacího plánu, je jedním ze stěžejních činitelů v životě dětí i rodičů, ale i v pracovním procesu učitelů a rozvoji jejich osobnosti. Naskytá se otázka – co je oním motivačním činitelem k rozhodnutí výběru mateřské školy Montessori? Tato otázka a celkové zamyšlení se nad ní je důvodem pro vznik tématu této bakalářské práce a pro kroky postupů vedoucí k účelu průzkumu.

Účelem průzkumu je nalézt onu motivaci k využití Montessori principů při výchově dítěte předškolního věku a to jak u rodičů, tak i u učitelů a poukázat na přínos rozhodnutí výběru MŠ Montessori a to nejen pro děti, ale i jejich rodiče a samozřejmě i učitele a také zjistit, zda je pro děti s postižením přínosná integrace do mateřské školy Montessori a práce s montessoriovským materiálem.

3.1.1 Stanovení otázek průzkumu

Pro průzkum zjištění motivace k využití a uplatňování Montessori metody při výchově dětí předškolního věku, a to jak u rodičů tak i u učitelů, bylo pro hledání odpovědí využito kvalitativního šetření a byly stanoveny následující otázky průzkumu:

1. Co považují rodiče za významné pro své rozhodnutí umístit své dítě do mateřské školy Montessori?
2. Jaký přínos v uplatňování Montessori metody vnímají rodiče pro sebe a jejich dítě?
3. Je rozhodnutí rodičů umístit své dítě do mateřské školy Montessori ovlivněno vnímanými potížemi u dítěte?
4. Proč je pro učitele v mateřské škole Montessori důležité pracovat odlišným způsobem práce, který se liší od způsobu práce v běžných mateřských školách?
5. Je dětem prostřednictvím metody Montessori umožněn větší prostor pro jejich svobodu volby v rozhodování a jejich přirozený vývoj?
6. Jaké klíčové pojmy se vyskytly v odpovědích rodičů a učitelů?

3.2 POUŽITÉ METODY

K ověřování otázek průzkumu a dosažení stanovených cílů praktické části byly využity metody:

1/ Metody sloužící k získávání údajů:

- *explorativní metoda dotazování*
 - technika: dotazník (nestandardizovaný, forma otevřených otázek)
 - dotazník pro rodiče (příloha č. 1)
 - dotazník pro učitele (příloha č. 2)
 - : rozhovor (spontánní, přímý, nestrukturovaný; byl součástí metody pozorování)
- *metoda pozorování* (otevřené a přímé, cílené, strukturované, záznam prováděn písemně do záznamové tabulky)

2/ Metody ke zpracování údajů:

- *metoda kvalitativní analýza získaných dat*
- *metoda kvantitativní analýza získaných dat*
- *interpretace získaných dat (komparace)*

Při sestavování a formulování otázek bylo vycházeno ze záměru bakalářské práce – zjistit motivaci rodičů a učitelů k využití Montessori metody a jejích principů při výchově dítěte předškolního věku a přínos pro rodiče, děti a učitele plynoucí z rozhodnutí rodičů k výběru umístit své děti právě do mateřské školy Montessori a z rozhodnutí učitelů působit uplatňováním metody Montessori.

3.3 POPIS ZKOUMANÉHO VZORKU A PRŮBĚH PRŮZKUMU

Průzkum probíhal v Praze v mateřské škole Montessori. Mateřská škola má 3 třídy a v každé z nich je zapsáno 28 dětí, většinou se však děti nescházejí v plném počtu. V mateřské škole působí 6 učitelek, včetně pí. ředitelky. V době probíhajícího průzkumu nebylo v mateřské škole integrováno žádné dítě s registrovanými potížemi.

❖ **Průběh průzkumu ve smyslu realizace rozdání *dotazníků pro rodiče*** (viz. příloha č. 1) proběhl ve dvou etapách:

1. etapa – v první etapě bylo začátkem června roku 2008 osobně osloveno 23 rodičů dětí předškoláků docházejících do MŠ Montessori. Rodiče byli seznámeni s účelem, potřebami, formou a anonymitou dotazníku a informováni ohledně jeho odevzdání (- bylo domluveno s jednou paní učitelkou, že dotazníky od rodičů vybere, lhůta pro odevzdání nebyla striktně nastavena). Bylo rozdáno 21 dotazníků, neboť 2 rodiče dotazník odmítli pro nedostatek času. 7 rodičů dotazník vyplnilo na místě, 16 rodičů si dotazník odneslo domů, z toho bylo vráceno 12 dotazníků. Počet získaných dotazníků v první etapě činil 19 dotazníků řádně vyplněných.

2. etapa – v druhé etapě bylo v polovině října roku 2009 osloveno 25 rodičů dětí mladších předškoláků. Dotazníky byly opět předávány osobně s objasněním jejich účelu k použití pro bakalářskou práci a o jejich anonymitě a jejich předání. 3 rodiče dotazník pro nedostatek času odmítli, 9 rodičů vyplnilo dotazník na místě a z 13 předaných dotazníků se vrátilo 11 dotazníků, z nichž 3 dotazníky nebyly plně vyplněny, proto byly z průzkumu vyřazeny. Počet získaných dotazníků v druhé etapě čítal 17 dotazníků.

Celkem získaných dotazníků použitelných pro účel průzkumu bylo 36 dotazníků.

Tabulka 1: Přehled nabídky a návratnosti dotazníků pro rodiče.

	Dotazník č. 1 (dotazník pro rodiče)	
	1. etapa	2. etapa
Nabídnuto dotazníků	23	25
Odmítnuto dotazníků	2	3
Předané dotazníky	21	22
Vrácené dotazníky	19	20
Neúplně vyplněné dotazníky	-	3
Získaných dotazníků	19	17
Celkem získaných dotazníků k použití kvantitativního šetření	36	
Návratnost dotazníků v %	75 %	

- ❖ **Průběh průzkumu ve smyslu realizace rozdání dotazníků pro učitele** (viz. příloha č. 2) proběhl v únoru roku 2010. Učitelům mateřské školy Montessori byly dotazníky předány osobně s vysvětlením jejich obsahu, účelu a anonymity. Bylo dohodnuto, že dotazníky budou připraveny k osobnímu předání následující den. Dotazníky byly rozděleny 5 učitelkám, v daný den přítomných. Následující den bylo převzato 5 plně vyplněných dotazníků.

Tabulka 2: Přehled nabídky a návratnosti dotazníků pro rodiče.

Dotazník č. 2 (dotazník pro učitele)	
Nabídnuto dotazníků	5
Odmítnuto dotazníků	-
Předané dotazníky	5
Neúplně vyplněné dotazníky	-
Získaných dotazníků	5
Celkem získaných dotazníků k použití kvantitativního šetření	5
Návratnost dotazníků v %	100 %

Pro účely průzkumu bylo použito 5 dotazníků od učitelů mateřské školy Montessori.

Ze zamýšleného vzorku mělo vzejít 48 dotazníků pro rodiče a 5 dotazníků pro učitele k použití pro kvantitativní šetření. Návratnost však u dotazníků pro rodiče byla 75 % a u dotazníků pro učitele byla návratnost 100 %, pro analýzu získaných dat se tedy vycházelo z rozsahu: 36 dotazníků pro rodiče a 5 dotazníků pro učitele.

- ❖ **Průběh průzkumu ve smyslu *pozorování* dění, chování a činnosti dětí a přístupu učitelů ve třídě mateřské školy Montessori**, do něhož byla zařazena i *metoda rozhovoru s dětmi*, probíhal v 6 dnech s měsíčním intervalem, od října do března roku 2010. Na každé třídě byly uskutečněny 2 dny pozorování s odstupem tří měsíců. Počet dětí se pohyboval v rozmezí 14 – 22 dětí. Na třídě byla zpočátku přítomna jedna učitelka, od 9 či 10 hodin byly již přítomny učitelky dvě do 13 hodin, od té doby byla na odpoledne na třídě jedna učitelka a počet dětí klesl o 4 – 7 dětí. Záznamy pozorování a rozhovoru byly prováděny písemnou formou do záznamové tabulky (viz. příloha č. 3), která byla vytvořena i na základě odpovědí dotazníku č. 1 - dotazník pro rodiče (viz. příloha č. 1), předběžného rozhovoru s učiteli a prostudováním principů Montessori metody vycházejících z knihy Marie Montessori *Zehn Grundsätze des Erziehens*. Účelem záznamové tabulky bylo vytvořit zpětnou reakci v analýze a interpretaci získaných dat na odpovědi rodičů a na odpovědi učitelů.

3.4 ZÍSKANÁ DATA A JEJICH INTERPRETACE

► DOTAZNÍK I. - Dotazník pro rodiče, jejichž dítě navštěvuje mateřskou školu Montessori

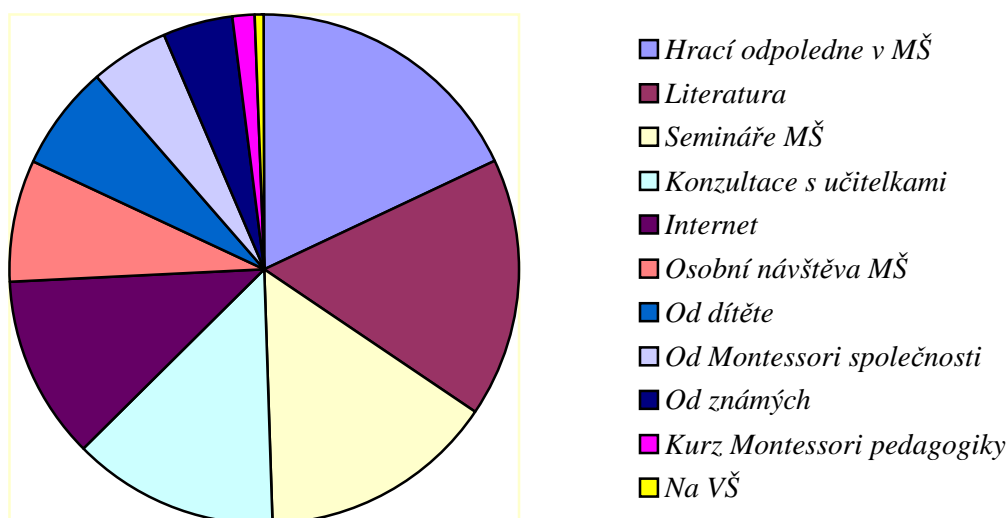
- ❖ Položka č. 1: *Jakým způsobem jste získávali a nadále získáváte informace o Montessori metodě?*

Otázka snímala možnosti získávání informací o Montessori metodě.

Tabulka 3: možnosti získávání informací o Montessori metodě

<i>Jakým způsobem jste získávali a nadále získáváte informace o Montessori metodě?</i>		
Způsob získávání informací o MŠ Montessori:	Počet výskytu:	Počet v %:
Hrací odpoledne v MŠ Montessori	32	89 %
Literatura	29	81 %
Semináře pořádané MŠ Montessori	27	75 %
Konzultace s učitelkami MŠ Montessori	23	64 %
Internet	21	58 %
Osobní návštěva MŠ Montessori	14	39 %
Od dítěte	12	33 %
Prostřednictvím Montessori společnosti	9	25 %
Od známých	8	22 %
Kurz pedagogiky Montessori	2	6 %
Na VŠ	1	3 %

Graf č. 1 – zobrazení získávání informací o Montessori metodě



Výsledky ukazují, že informace o Montessori metodě rodiče nejvíce získávali prostřednictvím aktivní účasti a prožitku na „*hracím odpolední*“, které mateřská škola Montessori pravidelně v průběhu školního roku pořádá pro rodiče a jejich děti, kteří mají zájem seznámit se s prostředím MŠ Montessori, s učitelkami, s montessori pomůckami, se způsobem práce, s přístupem k dětem. Prostřednictvím účasti na hracím odpoledni mají možnost rodiče poznat, zda by jim a jejich dětem vyhovoval přístup k dítěti v pojetí Montessori metody, činnosti s materiálem a především to, zda jejich děti o to, co tato metoda nabízí, mají zájem. Rodič má možnost s dítětem prozkoušet si aktivity s pomůckami pro praktický život a částečně smyslový materiál. Rodič má možnost pozorovat své dítě právě v prostředí montessoriovské třídy, má možnost své prožitky konzultovat s učitelkami či je prožívat s jinými rodiči.

Druhou nejčastěji uváděnou formou je získávání informací prostřednictvím *literatury*. Knihy lze získat k zapůjčení jistě od některých známých, od společnosti Montessori (-zde se některé knihy mohou i zakoupit) i přímo v mateřské škole Montessori a v knihovnách, ke koupi jsou v knihkupectvích, ale dostupnost literatury k Montessori metodě je zde omezenější. Nebo mohou rodiče najít zmínku, článek v některých novinách či časopisu.

Třetí častou možností je účast rodičů na *seminářích* pořádaných mateřskou školou Montessori. I zde má rodič možnost setkávat komunikovat se zde s jinými rodiči, kteří také hledají jiný výchovný směr. Na seminářích má také rodič možnost pokládat aktuální otázky či otázky vynořující se na základě usednutí prožitků a nových informací. Má možnost si vyzkoušet práci s montessoriovským materiálem a zažít tak jeho působení na sobě.

Čtvrtou možností je návštěva MŠ a předem domluvená *konzultace s učitelkou*. Učitelka může rodiči poskytnout informace na předem připravené otázky rodiče, na otázky, které se spontánně vynoří z plynoucího rozhovoru, může doporučit možnosti, jak dále získat další informace o Montessori metodě.

Pátou možností je získávání informací přes *internet*. Na internetu se mohou rodiče seznámit nejen s metodou Montessori, ale také i s internetovými stránkami mateřské školy Montessori, o níž se zajímají.

Šestou možností se jeví *osobní návštěva* rodiče mateřské školy Montessori na dni otevřených dveří, případně v jiný den po domluvě s učitelkou.

V pořadí četnosti je sedmým způsobem získávání informací *od dětí*. Toto zmínění je velice zajímavé, neboť nevylučuje děti jako zdroj a přínos informací. K rodičům se mohou informace o metodě Montessori dostávat prostřednictvím chování dítěte, prostřednictvím jeho zájmů, ale i jeho spontánního chování, dovedností, i radost a chuť poznávat může rodičům předávat cenné informace o této metodě. Toto sdělení může poukazovat i na to, že skutečně se rodiče staví k dítěti jako jeho partneři, nikoliv jako všemocné autority.

Informace prostřednictvím *Montessori společnosti* jsou řazeny na osmém místě, avšak i to poukazuje na prospěšnost této společnosti, na její otevřenost k veřejnosti.

Vliv na rozhodování rodičů mají i *zkušenosti, znalosti a názor známých*. Tento způsob ve smyslu výskytu četnosti odpovědí byl řazen jako devátá možnost.

Jako desátým způsobem bylo uvedeno získávání informací o Montessori metodě během studia *na vysoké škole* a také přímým absolvováním akreditovaného *kurzu Montessori metody*.

→ **Výsledek odpovědí poukazuje na to, že mají-li rodiče skutečně zájem seznámit se podrobněji s Montessori metodou a chtějí-li tedy získat informace o této metodě, vyvinou úsilí k jejich získávání. Mohly by se zde objevovat následující důvody podílející se na rozhodnutí umístit dítě do MŠ Montessori:**

- **zájem o bližší seznámení s metodou Montessori,**
- **hledání konkrétních informací o Montessori metodě,**
- **potřeba utřídění myšlenek vztahujících se k výchově dítěte, k přístupu k dítěti, k řešení problémových situací mezi rodičem a dítětem,**
- **ujasnění si cíle výchovného působení,**
- **inspirace od dětí či odpovědí může být pozorování chování dětí, jejich zájmů, i naslouchání dítěti**

→ **Z hlediska učitelů mateřské školy Montessori poukazují odpovědi na vstřícnost učitelů k rodičům i jejich dětem, zájmu seznámení rodičů blíže s metodou Montessori a na zájmu uskutečnění možnosti pro rodiče a jejich děti aktivně prožít některé z činností, které metoda Montessori nabízí.**

❖ Položka č. 2: *Uveďte důvody, které vedly k rozhodnutí umístit Vaše dítě do mateřské školy Montessori?*

Účelem otázky bylo zjistit, které důvody se podílely na zvolení právě mateřské školy Montessori pro umístění svého dítěte. Odpovědi na tuto položku nalezneme v následujícím výčtu rozhodujících činitelů:

- principy Montessori metody,
- dostupnost,
- věkově smíšené třídy,
- přístup k dětem,
- práce s dětmi,
- vedení k přirozenému získávání informací,
- vedení k samostatnosti,
- poznatky, prožitky a postřehy z hracích odpolední –
 - zájem dítěte,
 - přístup k dítěti rodičů i učitelů,
 - rozvoj dítěte pomocí montessoriovských pomůcek,
 - otevřenost a vstřícnost k rodičům,
- víra, že metoda Montessori je cesta k plnému rozvoji osobnosti dítěte,
- individuální přístup k dítěti,
- speciální výukový program,
- zaměření na rozvoj dítěte,
- speciální pracovní pomůcky,
- podpora vnitřní svobody dítěte,
- podpora kreativity dítěte,
- zájem o novou výchovnou metodu,
- více aktivit pro děti než v jiných MŠ,
- doporučení od známých,
- získané informace,
- hledání jiného stylu vzdělávání než je běžné,
- špatné zkušenosti ze školy,
- vnímání dítěte jako jedinečnou osobnost,
- vedení dítěte k odpovědnosti,
- zkušenost staršího sourozence,
- hledání prostředí, kde by dítě bylo spokojené a přirozeně se rozvíjelo.

Z odpovědí rodičů je zřejmé, že rodiče, než plně dospěli ke svému rozhodnutí umístit své dítě do mateřské školy Montessori, se snažili skutečně o metodě Montessori získat podstatné informace.

→ **Odpovědi poukazují na to, že rodiče jsou ochotni nalézat takovou výchovnou metodu, která bude vyhovovat jejich dětem, ale také i jim samotným – znamená to, že jsou přístupní na sobě pracovat a svůj vztah s dítětem rozvíjet. Dalším ukazatelem v rozhodování rodičů je, znalost toho, kam své dítě svěřují a jak bude s dítětem nakládáno v jejich nepřítomnosti, jak bude jejich vnímáno a jaký přístup k němu**

bude aplikován, k čemu bude vedeno, co mu bude nabízeno. Neméně důležitým faktorem je v jejich rozhodování i to, že uplatňovaná metoda je smysluplná a pro jejich dítě přínosná. Dalšími podněty v rozhodování jsou reference od známých, zde však není rozhodujícím jen obsah sdělovaných informací, zkušeností a názorů, ale je zde rodiči vnímáno i to, jakým způsobem jsou předávány - tzn. s jakou intenzitou a laděním pocitu, jaká je intonace v řeči, jaká je mimika při sdělování – tedy i pocity, které vyvolává zkušenost, znalost metody Montessori známého rodiče, a návazně pak i pocity vyvolané v rodiči na základě sdělovaného jeho známým. Rozhodující je i zkušenost se svým starším dítětem, které již MŠ Montessori absolvovalo či do ní dochází. Poukazuje to na to, že rodič je s výběrem spokojen na základě osobnostního růstu, spokojenosti svého dítěte vedoucí ke spokojenosti rodiče, nechce tuto možnost vzdělávání a výchovy upřít ani svému druhému dítěti.... Zdánlivě nesouvisejícím faktorem v rozhodnutí umístit své dítě do MŠ Montessori je dostupnost MŠ. Ale nechtěli-li by rodiče, aby na jejich dítě působila metoda Montessori, jistě by zde své dítě neumístili. Dá se snad říci, že je to štěstí, mít MŠ Montessori lehce dostupnou. (Ne pro každého, kdo by chtěl své dítě umístit do MŠ Montessori je taková školka lehce dostupná. Pro někoho je i z pozice lokality nedostupná.) A je také možné, že rodiče prostřednictvím umožnění dítěti rozvíjet se v takovém prostředí, kde se uplatňuje metoda Montessori, chtějí dítěti předat a umožnit jedno z nejcennějšího, co mají ve své přirozenosti – vědomí sebe sama a svou vlastní cestu, své vlastní poznávání a objevování, svou vnitřní svobodu a klid. A toto mohou prostřednictvím vztahu s dítětem spoluprožívat.

❖ Položka č. 3: Co Vás vede k výchově vlastních dětí, tak jak vychováváte?

Účelem otázky bylo zjistit další faktory, které mají také vliv na uplatnění jiné výchovné metody, metody Montessori. Následně jsou vypsány možnosti, které se v odpovědích rodičů vyskytovaly:

- vlastní životní zkušenosti,
- zkušenosti s běžným školstvím,
- chtít poznat více své dítě,
- umožnění dítěti jeho přirozený rozvoj,
- chtít vychovávat jinak, než rodiče sami byli vychováváni,
- chtění mít s dítětem pěkný vztah,
- chtění, aby si dítě osvojilo dobré morální hodnoty,

- intuice,
- zájem o novou výchovnou metodu,
- konzultace s jinými rodiči, s učitelkami MŠ Montessori,
- spokojenost dítěte,
- umožnění dítěti objevovat svět a získávat poznatky o něm jinak, než nabízí běžné školství,
- získané znalosti o Montessori metodě,
- osobní setkání s metodou Montessori a poznání, že je to cesta pro harmonický vývoj dítěte,
- radost dítěte z práce s montessoriovským materiálem,
- způsob práce s dětmi v MŠ,
- upevnění vztahu mezi sourozenci,
- vlastní spokojenost a radost z pohody dítěte.

→ V odpovědích nacházíme další činitele, které měly roli při rozhodování umístění dítěte do MŠ Montessori. Nalézáme mezi nimi jednu z nejpřirozenějších cest pro rozhodování – intuici. Další odpovědí nám je, že pro rodiče je velice důležitá spokojenost a radost jejich dítěte, ale i jejich. Mnoho rodičů jistě s poznáním Montessori metody našlo i smysl nejen vlastní cesty k dítěti, ale zřejmě i pochopilo, svou roli rodiče v přístupu k dítěti a k jeho potřebám. Roli zde mají i vlastní zkušenosti rodičů získané průběhem životem, ale i vtisklé a nezapomenutelné osobní zkušenosti z prožívání prošlého běžného školství a prožitou výchovou jejich rodičů. Má-li někdo více dětí, je pro rodiče jistě velice uspokojivé, mají-li sourozenci mezi sebou pevný, ohleduplný harmonický vztah. A procházejí-li oba sourozenci stejným výchovným a vzdělávacím systémem, je zřejmě předpokladem rodičů, že se takový vztah mezi jejich dětmi naplní.

❖ Položka č. 4: *Je Vaše dítě zdravé či má určitý handicap? (Uveďte, prosím, o jaký handicap se jedná.)*

Záměrem položky bylo zjistit, zda je v MŠ Montessori integrováno dítě s postižením.

- Všichni rodiče shodně uvedly, že jejich dítě je zdravé.

→ Zjištění, že děti oslovených rodičů jsou zdravé, nemají žádný vnímaný handicap, však neznamená, že v mateřské škole Montessori není či nemůže být zařazeno, integrováno dítě s postižením. Výsledek odpovědi na položenou otázku může však poukazovat na fakt, že rozhodování rodičů umístit své dítě do MŠ Montessori není ovlivněno registrovanými potížemi u dítěte.

- ❖ Položka č. 5: *Jaká byla Vaše očekávání od Montessori metody při vstupu Vašeho dítěte do MŠ Montessori? Byla tato očekávání naplněna? /Příp. máte-li pocit, že se Vaše očekávání nenaplnují, uveďte která./*

Účelem této položené otázky bylo zjistit, co je pro rodiče důležité, na základě jejich získaných, poznaných znalostí, aby se naplnilo a i touto cestou potvrdilo správnost jejich rozhodnutí.

Rodiče uvedly následující naplněná a naplňující se očekávání od Montessori metody:

- propracovanější systém přípravy na 1. třídu
- vytvoření správného jednání a vztahů mezi dětmi
- podpora samostatnosti
- podpora osobnosti dítěte
- všestranný rozvoj osobnosti dítěte
- spokojenost dítěte
- zajímavý, podněcující způsob výuky
- vytvořit si přesnou představu o způsobech výchovy a výuky Montessori metody
- rozvoj dítěte především v sociální dovednostech
- laskavé paní učitelky i ostatní personál MŠ
- poznání principů Montessori metody
- vedení dětí k přirozenému získávání informací
- vedení a rozvoj citlivého dítěte
- posilování sebevědomí dítěte celkovým přístupem Montessori metody
- že se dítě naučí v tomto prostoru respektu k jiným dětem
- že se dítě naučí respektu k práci druhých dětí
- že se dítě naučí spolupracovat
- starší děti budou pomáhat dětem mladším
- dítě bude schopno přijmout informace o okolním světě i v tomto předškolním věku, nikoliv až ve škole
- rozvoj dítěte bez stresu
- rozvoj dítěte dle jeho předpokladů

Očekávání rodičů, která jsou naplňována, ale ještě se dají podle nich zlepšovat:

- harmonický rozvoj dítěte jako jedinečné osobnosti
- osobitý přístup
- kontakt s dětmi

→ I zde se objevuje, že rodiče mají zájem na tom, pochopit metodu Montessori a její pojetí dítěte a přístupu k němu. Je zde i víra a snad i důvěra v tuto metodu, že poskytne dítěti v jeho rozvoji to, co mu bude potřebné k naplnění své podstaty. Odpovědi také poukazují, že rodiče vkládají důvěru v prostředí, do kterého svěřují své dítě, a potvrzení této důvěry by bylo, a i zřejmě je, harmonický vývoj dítěte, jeho spokojenost, zájem a rozvíjení dítěte. Potvrzením této důvěry je i laskavý přístup

pedagogického i nepedagogického personálu mateřské školy nejen k dítěti, ale i k nim, k rodičům. Rodiče uvádějí ve svých odpovědích, že očekávání jsou naplněna, ba dokonce i že uplatňování metody Montessori předčilo jejich očekávání. Žádné z očekávání nebylo uvedeno jako nenaplněné. Jen bylo uvedeno, ač naplňována, dají se ještě zlepšovat tato očekávání: harmonický rozvoj dítěte jako jedinečné osobnosti, osobitý přístup, kontakt s dětmi. Možná zde snad není ani tak míněno „zlepšovat“, neboť byli-li by rodiče nespokojeni s těmito položkami očekávání, byla by jejich očekávání v tomto ohledu nenaplněna. Uvádějí však, že se tato očekávání naplňují, a to tedy poskytuje zamyšlení se nad tím, není-li zde spíše vyjádřeno určité přání či napětí, aby tato očekávání byla stále platná a naplňována, vždyť se jedná o jejich vlastní dítě a jistě žádný z rodičů by si nepřál, aby se jejich dítě v prostředí, v kterém ho rodiče ponechávají po určitou dobu lidem, do nichž vkládají důvěru, rozvíjelo neharmonicky, aby jeho osobnost nebyla respektována, aby bylo přehlíženo, odbýváno a aby lidé, jež se kolem dítěte pohybují, nebyli vyrovnanou stabilní osobností. Mohou se zde ale i objevovat obavy pramenící z jejich zkušenosti s učiteli z doby, kdy oni sami navštěvovali školu.

❖ Položka č. 6: Jaká očekávání nadále máte od Montessori metody?

Otázka se zaměřuje na to, co ještě rodiče považují za velmi důležité v působení metodou Montessori na jejich dítě, co by jejich dítě mělo provázet celým předškolním časem stráveného v MŠ Montessori. Jako trvajících očekávání bylo zmíněna následující:

- harmonický rozvoj dítěte,
- respektování individuality dítěte,
- že se děti naučí respektovat druhé děti,
- podpora samostatnosti,
- podpora osobnosti dítěte,
- podpora spolupráce mezi dětmi,
- podpora komunikace mezi dětmi,
- větší rozvoj dítěte nenásilnou formou,
- podpora vnitřní svobody dítěte,
- získání širšího rozhledu,
- že si dítě na základě svých zájmů a dovedností bude plynule osvojovat poznatky o okolním světě,
- návazné pokračování v ZŠ Montessori,
- důvěra k učiteli,
- podpora kreativity dítěte,
- spokojenost dítěte,

- radost dítěte z poznávání nového,
- soustředění dítěte na výsledek,
- soustředění dítěte na vnitřní uspokojení,
- nepodporování soutěživosti mezi dětmi,
- že se učitel bude dostatečně věnovat dětem.

→ **Rodičům není lhostejné, jaký výukový a výchovný program na jejich děti působí v jejich nepřítomnosti. Je zřejmé, že pokud i oni se vydali na cestu ve smyslu Montessori metody, záleží jim na tom, aby takové působení bylo plně uplatňováno i tam, kam svěrují své děti, aby smysl jejich rozhodnutí byl posilován návazností, aby smysl jejich rozhodnutí nabyl významu i ve vývoji dítěte, v jeho vnitřním vnímání sebe sama, okolního světa, v jeho vnitřní rovnováze, svobodě a klidu. Objevují se zde i očekávání, které v předešlé položce byly označeny, že by se mohly ještě zlepšovat. To naznačuje, že rodiče kladou důraz na trvání těchto skutečností i do budoucna.**

❖ Položka č. 7: *Jaká jsou Vaše očekávání od učitelů v MŠ Montessori? Naplňují se tato očekávání? /Příp. máte-li pocit, že se Vaše očekávání nenaplní, uveďte která./*

Otázka je zaměřena na to, co rodiče považují za důležité v přístupu učitelů, co by měl učitel prokazovat, aby rodič, který mu svěruje své dítě, byl spokojený a neztratil důvěru.

Jako očekávání rodičů od učitelů byly uvedeny následující očekávání:

- asistování dítěti v jeho vzdělávání
- že nebudou k dítěti přistupovat jako autorita, ale jako partner
- laskavost
- důslednost
- trpělivost
- vedení dítěte k samostatnosti
- mít schopnost pomáhat
- vytvářet klidnou atmosféru na třídě
- podporovat ticho ve třídě
- nabízení zajímavých činností
- zachování věkově smíšených tříd, které děti inspirují
- vycházet více potřebám dětí
- jiný přístup k dítěti než je v běžných MŠ
- respektování individuality dítěte
- klidné vedení dítěte v učení nových věcí
- vedení dítěte s uplatňováním všech principů Montessori metody
- mít k dětem přístup s respektem a tolerancí
- větší napojení v přípravě na ZŠ Montessori u předškoláků

- nepovyšování se nad dětmi
- hezky se věnovat dítěti
- krásně s dítětem mluvit
- snažit se zapojovat rodiče
- vstřícnost k rodičům
- umět naslouchat dítěti
- snaha porozumět dítěti
- plná odpovědnost během času, kdy se o dítě starají – zabránění jakékoliv újmy
- maximálnímu individuálnímu věnování se dítěti v rámci možností

→ V odpovědích nalezneme, představu rodičů o tom, jaký by měl být učitel, který vede jejich děti, což opět poukazuje, že rodičům není lhostejné, komu své dítě svěřují a jaký přístup bude uplatňován směrem k dítěti. Objevuje se zde i očekávání dobré přípravy na ZŠ Montessori, což potvrzuje, že se naplňuje a potvrzuje smysl a správnost rozhodnutí rodiče uplatňovat při výchově a vzdělávání Montessori metodu. Pro rodiče je důležité, aby jejich dítě bylo plně respektováno a byl mu věnován dostatek pozornosti.

❖ Položka č. 8: V čem aktivně pomáháte, spolupracujete s MŠ Montessori?

Otázkou se zjišťuje vstřícnost rodičů k mateřské škole, ochota rodičů spolupracovat s MŠ a i to, zda jsou ochotni udělat něco nad rámec svých tzv. povinností. Odpovědi byly následující:

- účast na akcích pořádaných MŠ
- vyhotovení pomůcek doma a jejich používání
- doma se nenadává na MŠ
- příprava občerstvení na akce
- snaha vyhovět na požádání o pomoc
- účast na seminářích o Montessori metodě pořádané MŠ
- příprava společných akcí
- občas výpomoc na výletech
- dodávání pracovního materiálu
- finanční dary
- zúčastnění se na schůzkách či jiných aktivitách
- administrativní pomoc
- zatím v ničem

→ Pokud rodiče mohou, rádi vypomohou – finančně, spolupodílením se, účastí, darem materiálů. Velmi přínosnou odpovědí se jeví, že se na MŠ doma nenadává. Mohla by tu vyvstat jednoduchá otázka – Co je tohle za pomoc? Ve skutečnosti má však tento fakt veliký význam. Tato odpověď hovoří o tom, že rodiče dbají

na pozitivní, klidné prostředí. Je mnoho rodičů, kteří hodnotí učitele, jejich práci a své posbírané emoce dnem vkládají do kontroly a hodnocení toho u čeho nebyli, často to dělají nezáměrně, nevědomě, jenže u toho bývá dítě, slyší výroky rodičů o lidech, o prostředí, kde tráví mnoho svého času.... Rodiče, kteří nenadávají na prostředí, do kterého dítě předávají, si uvědomují, jak je pro dítě důležitá podpora v pozitivním vnímání toho prostředí, kde dítě zůstává bez rodiče. Účast rodičů na seminářích potvrzuje zájem rodiče o metodu Montessori, o větší porozumění svému dítěti i o sebezvývoj. Používání montessoriovských pomůcek i doma ukazuje na snahu nejen spolupráce s MŠ, ale i na snahu poskytnout dítěti připravené prostředí tam, kde je dítě doma, kde je nejvíce bezprostřední a spontánní. Jen málo rodičů odpovědělo, že zatím nepomáhají v ničem, jsou to rodiče, kteří nedávno umístili své dítě do MŠ, a je tedy možné, že na svou příležitost pomoci čekají. Zatím - snad znamená to, že jsou však připraveni či otevření pomoci. Ale je také možné, že bezděčně pomáhají, ale berou to jako samozřejmost, že si ani neuvědomují, že pomáhají, nebo si to ještě tak nedefinovali.

❖ Položka č. 9: Co považujete za nejdůležitější v přístupu k dítěti v Montessori metodě?

Záměrem otázky je zjištění, co rodiče považují za velmi důležité v přístupu ke svým dětem, co shledávají jako podstatné pro dítě v metodě Montessori. Zde bylo uvedeno:

- umožnění vnitřní svobody dítěte
- ponechání volnosti, svobody v rozhodování
- vedení k samostatnosti
- důraz na individualitu dítěte
- připravené prostředí
- respekt k osobnosti dítěte
- začlenění dítěte do „světa“
- podpora senzitivních fází dítěte
- ticho a klid
- smíšené třídy
- podpora sebevědomí
- ponechání většího prostoru dítěti
- vytváření vztahu k přírodě
- ukázání, že se vše dá vyřešit
- používání věcí mající svůj řád
- klidné navození přirozené chuti k poznávání
- vnímání všemi smysly

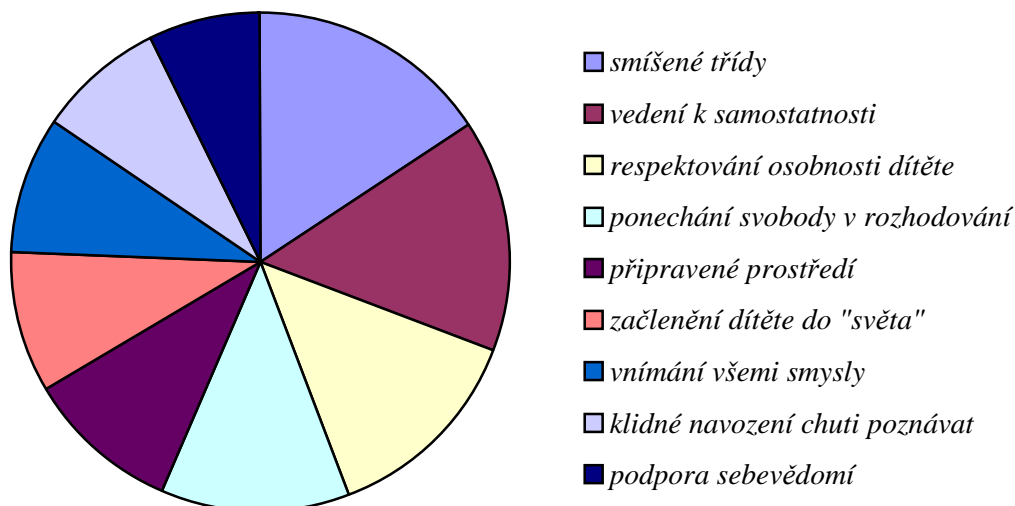
- respekt k potřebám každého dítěte
- nechat dítě, aby si na všechno přišlo samo a samo to dokázalo
- aktivní komunikace s dětmi
- učení dítěte pomáhat druhým dětem
- učení se od zkušenějšího dítěte
- podpora sebevědomí
- „Pomoz mi, abych to dokázal sám“

– V následující tabulce bude znázorněna četnost nejčastěji zmiňovaných odpovědí na otázku, co rodiče shledávají za podstatné v přístupu k dítěti v metodě Montessori.

Tabulka č. 4: výčet nejčastěji rodiči zmiňovaných údajů považovaných za nejdůležitější v přístupu k dítěti v Montessori metodě

Nejčastější odpovědi:	Počet odpovědí:	Vyjádření v %:
smíšené třídy	25	69 %
vedení k samostatnosti	23	64 %
respekt k osobnosti dítěte	21	58 %
ponechání volnosti, svobody v rozhodování	19	53 %
připravené prostředí	16	44 %
začlenění dítěte do „světa“	14	39 %
vnímání všemi smysly	14	39 %
klidné navození přirozené chuti k poznávání	13	36 %
podpora sebevědomí	11	31 %

Graf č. 2 - zobrazení údajů, které rodiče považují za nejdůležitější v přístupu k dítěti v Montessori metodě



Mezi nejčastěji zmiňované odpovědi, co rodiče považují za nejdůležitější v Montessori metodě v přístupu k dítěti, byly vyhodnoceny následující v procentuálním pořadí: smíšené třídy 69 %, vedení k samostatnosti 64 %, respektování osobnosti dítěte 58 %, ponechání svobody v rozhodování 53 %, připravené prostředí 44 %, začlenění dítěte do „světa“ 39 %,

vnímání všemi smysly 39 %, klidné navození chuti poznávat 36 %, podpora sebevědomí 31 %.

Více jak polovina oslovených respondentů *v metodě Montessori v přístupu k dítěti jako nejdůležitější* vnímá začlenění dítěte do heterogenní třídy, vedení dítěte k samostatnosti, respektování osobnosti dítěte a ponechání dítěti svobody v jeho rozhodování.

→ Odpovědi ukazují nejen na to, co rodiče vnímají jako důležité v přínosu metody Montessori, ale ukazují i, jak rodiče pochopili tuto metodu, její filosofii a její principy. Dalo by se očekávat, že v popředí u této položky mezi odpověďmi bude respektování osobnosti dítěte. Mezi nejvíce frekventovanou odpovědí se však objevila důležitost umístit dítě do *heterogenní skupiny* dětí. V metodě Montessori jsou heterogenní třídy jedním z předpokladů pro spontánní rozvoj osobnosti dítěte, pro spontánní se učení, pro naučení se pozorovat i soustředit se, pro možnost naučit se pomáhat druhým, všímat si, respektovat druhé, učit se od druhých....být otevřenou osobností. Heterogenní skupiny dávají prostor vzájemnosti, vstřícnosti, ochotě, empatii, ohleduplnosti.... a prosbě Marie Montessori „*Prosím, milé děti, všechny vy, které můžete, budujte se mnou mír mezi lidmi na celém světě.*“. Lze usuzovat, že rodiče, kteří se rozhodli umístit své dítě do mateřské školy Montessori, vnímají podobně dění ve světě, že se zamýšlejí i nad tím, co si dítě prostřednictvím metody Montessori zvnitřňuje, co se v něm posiluje, k jaké osobnosti tato metoda vede děti a jaké předpoklady dítěti umožňuje do budoucna. Objevuje se v rodičích těchto dětí vnitřní touha po vnitřním klidu a míru?

Jako následující důležitý bod v Montessori metodě považují rodiče vedení a podporování dítěte k *samostatnosti*. Samostatnost je dobrým předpokladem pro rozvoj nezávislé osobnosti s vědomím své vlastní hodnoty, svých schopností a své možnosti volby i zodpovědnosti za sebe sama.

Následuje ponechání *svobody v rozhodování*, což naznačuje, že rodiče nechtějí, aby jejich dítě bylo vystaveno prostředí, v kterém převládá autorita z pozice moci a nucení do činností či jiného. Tento fakt také poukazuje, že rodiče sami se snaží vnímat děti jako samostatné osobnosti s právem rozhodnout se.

Připravené prostředí se jeví z pohledu rodičů také velice důležitým bodem v Montessori metodě. Připravené prostředí znamená podnětné prostředí umožňující dítěti ty možnosti, které dítě ke svému harmonickému rozvoji a potřebě poznávat potřebuje. Prostředí, jehož možnosti dítě naplňuje a uspokojují. Prostředí, jehož součástí je i připravený učitel. Rodičům není tudíž lhostejné, v jaké prostředí se dítě pohybuje, jaké prostředí mu svou volbou prostřednictvím Montessori metody nabízejí.

Začlenění dítěte do „světa“ a vnímání všemi smysly se vyskytují v odpovědích ve shodném počtu. Je zřejmé, že rodiče očekávají, že prostřednictvím působení metody Montessori se do světa zařadí jako zralá a vyrovnaná samostatná osobnost se svými kompetencemi. Vnímání všemi smysly podporuje všestranný rozvoj osobnosti, citlivost pro vnímání souvislostí celku, podporuje přirozenost a spontánnost v učení, stává se vnitřní motivací dítěte pro poznávání a objevování, podporuje soustředění....

Vnímání všemi smysly je podporováno *montessoriovskými pomůckami* a je možné, že rodiče oceňují jejich promyšlenost, účelnost, že vnímají jaký je jejich smysl pro rozvoj dítěte.

Klidné navození chuti poznávat – výskyt této odpovědi poukazuje na to, že rodiče vnímají spontánnost a radost v poznávání a pro rozvoj osobnosti dítěte tento fakt považují za nezbytně nutný.

Podpora sebevědomí ve smyslu vědomí sebe sama má v Montessori metodě své nezastupitelné místo. Vede děti k citlivosti a vnímavosti k sobě samému, což je velkým předpokladem pro empatii vůči druhým lidem. Být si vědom sám sebe je základ pro vnitřní vyrovnanost, harmonii, vnitřní svobodu a klid a vede k nezávislé osobnosti.

❖ Položka č. 10: V čem vnímáte přínos Montessori metody -

- pro Vás, rodiče:

- vědomí, že z dítěte vyroste sebevědomý člověk
- vědomí, že dítě bude mít chuť věnovat se něčemu užitečnému
- pocit, že dítě je spokojené
- větší porozumění dítěti

- nalezení nové cesty k přístupu k dítěti
- osamostatnění dítěte
- důvěra – vědomí, že rodič ví, že svěřil dítě do správných rukou
- pocit vlastní spokojenosti
- vědomí, že z dítěte vyroste vyrovnaný člověk, který bude vědět, co ho baví, naplňuje, uspokojuje
- více společného času tráveného prožíváním s dítětem
- samostatnost dítěte
- v některých situacích návod, jak řešit problémy
- návod, jak postupovat ve výchově
- metoda Montessori pomáhá k ukáznění se při výchově dítěte
- inspirace v oblastech, které dítě zaujaly
- více práce s dítětem

- pro Vaše dítě:

- z dítěte se stává sebevědomý člověk
- chuť poznávat, pracovat
- naučení se soustředit se na určitou aktivitu
- dítě se stává ohleduplnější
- dítě se stává tolerantnější
- umění komunikace
- dítě našlo láskyplné prostředí, které ho rozvíjí a motivuje k poznání světa
- dítě se naučí vycházet s dětmi různého věku
- prostřednictvím pomůcek si dítě lépe pamatuje
- prostřednictvím projektů dítě získává přehled o světě kolem sebe
- nenásilný všeobecný rozvoj dítěte
- svoboda rozhodování
- vnitřní klid
- učení se spolupráci
- získání větších vědomostí
- přijetí řádu prostředí
- více poznatků aktivně prozkoumaných, osvojených prožitkem
- schopnost pomáhat druhým
- spokojenost
- šťastné dítě
- spokojený rodič
- pohoda
- radost
- důvěra
- větší pocit zodpovědnosti za sebe sama

Položka vybízí rodiče k zamyšlení se nad přínosem metody Montessori pro sebe i jejich děti. Proto je každá výpověď cenným ukazatelem smyslu a přínosu motivace k rozhodnutí umístit své dítě do mateřské školy Montessori.

→ Úkolem otázky bylo zjistit, jaký vnímají rodiče přínos uplatňování Montessori metody nejen pro své dítě či děti obecně, ale také i pro sebe, rodiče. Velkým přínosem pro rodiče je jistě ten fakt, když dítě je spokojené. Je to jako velká odměna jejich rozhodnutí. Přináší to spokojenost i rodičům, radostný pocit, vědomí správné cesty. Větší porozumění dítěti je velkým přínosem, neboť se odráží do každé chvíle strávené s dítětem. Nalezení nové cesty ve výchovném působení, opora v metodu ve chvílích, kdy rodič hledá cestu k řešení – je také obohacujícím přínosem pro rodiče. Důvěra - někdy je těžké mít důvěru v někoho, v něco, na nedůvěře rostou obavy a vzniká vnitřní nepohoda, která se může dále přenášet. Pokud rodiče překonají obavy a začnou důvěřovat, je to velký krok přinášející uvolňující pocit, pocit, že se na někoho mohou spolehnout, přináší pocit bezpečí, jistoty. Důvěra k učitelkám, v prostředí MŠ Montessori, v metodu Montessori je velmi přínosným činitelem, neboť nepřináší negativní pocity, ale jeví se jako fakt, že se mohou na někoho, v něco spolehnout. Nemusejí přebírat a ubírat zodpovědnost tam, kde to není zapotřebí.

❖ Položka č. 11: Co rozhodlo ve výběru právě MŠ Montessori?

Tato otázka je položení otázky č. 2 v jiné úpravě znění. Jejím záměrem bylo potvrzení důvodů k umístění dítěte do mateřské školy Montessori, které byly uvedeny v otázce č. 2, ale také k nalezení nových faktů, které měly vliv v rozhodnutí výběru právě MŠ Montessori.

- Kvalita výuky,
- dostupnost,
- zájem vyzkoušet novou metodu výchovy,
- zkušenosti jiných rodičů,
- osobní doporučení,
- získané informace o metodě Montessori,
- osobní návštěva MŠ,
- kontakt s učitelkami,
- účast na hracím odpoledni – to umožňuje dítěti snazší vstup do MŠ,
- znalost metody Montessori,
- práce s dětmi,
- přístup k dítěti,
- pomůcky,
- respektování dítěte,
- Montessori metoda nenechává dítě intelektuálně pustnout,

- všestranný rozvoj dítěte,
- podpora samostatnosti dítěte,
- zkušenost se starším dítětem,
- podpora individuality,
- podpora odpovědnosti dítěte,
- výukový program,
- principy metody Montessori –

- jsou činiteli, kteří se podíleli na rozhodnutí umístit své dítě do mateřské školy Montessori. Většina z nich již byly zmíněny u položky č. 2 tohoto dotazníku. Jako další motivační činitele mezi odpověďmi nalezneme:

- kvalita výuky
- respektování dítěte
- znalost Montessori metody
- Montessori metoda nenechává dítě intelektuálně pustnout
- všestranný rozvoj dítěte
- podpora individuality dítěte.

→ **Zmínění kvality výuky naznačuje, že v motivaci rodičů umístit své dítě do mateřské školy, má velký význam přesvědčení, názor, rodičů o tom, jak velký přínos má Montessori metoda pro rozvoj osobnosti dítěte i pro budoucí cestu životem – světem se vším tím, co nabízí. Respektování dítěte může poukazovat, že sami rodiče se snaží respektovat své dítě a chtějí, aby toto bylo dítěti umožněno v plné míře i v předškolním zařízení. Může to však i poukazovat, že respekt dítěte, který je v Montessori metodě samozřejmostí je pro rodiče inspirující k jinému pohledu a přístupu k dítěti než byl do té doby. Fakt, že Montessori metoda nenechává dítě intelektuálně pustnout, poukazuje že rodiče z poznatků a informací o metodě Montessori si udělali názor na tuto metodu, snad srovnáním se školstvím, kterým sami prošli, nebo srovnáním s výpovědí rodiče, který umístit své dítě do běžné školky a není plně spokojen. Nebo v tomto ohledu mohla na ně zapůsobit celá filosofie metody Montessori a seznámení se s pomůckami v této metodě používanými. Znalost metody Montessori již byla zmiňována v položce č. 1 zabývající se získáváním informací o této metodě. Aktivní účast na kurzu Montessori metody je jedním z nejužších se seznámením s touto metodou. Kurz umožňuje pochopit záměry, cíle a myšlenky Marie Montessori, umožňuje aktivně prožít práci s montessoriovským materiálem, umožňuje okamžité reakce na toto prožívání, umožňuje autentický prožitek, prozření a zamyšlení. Všestranný rozvoj dítěte je metodou Montessori velice podporován a to, že tento fakt má také vliv na rozhodnutí**

rodičů umístit své dítě do mateřské školy Montessori, poukazuje, že je pro rodiče důležité v tomto „technickém“ světě, aby jejich děti neseseděly jen u počítače a televize, ale by se naučily vnímat všemi smysly, aby se naučily různým dovednostem, aby se naučily naslouchat sami sobě, aby poznávaly přírodu a zdánlivě malé souvislosti. *Podpora individuality* dítěte je tedy také jedním z faktů, nad kterými se rodiče zamýšlejí. Tito rodiče se tedy zřejmě nesnaží dítěti vzít jeho identitu, ale naopak se jí snaží potvrzovat a dítě vnímat jako jedinečnou individualitu. Tito rodiče se pravděpodobně snaží o partnerský přístup k dítěti.

❖ Položka č. 12: Využíváte i Vy doma ve výchově principy Montessori metody?

Uveďte, které principy.

Položením otázky se zjišťuje, zda rodiče uplatňují návaznost na MŠ Montessori doma, zda spolupráce s mateřskou školou probíhá ze strany rodičů i v této podobě, zda rodiče také podporují dítě v jeho přirozeném vývoji ve smyslu Montessori metody.

- Postup od konkrétní věci a pak ji rozvést do abstraktna,
- pomůcky na jazyk český a matematiku,
- větší možnost svobody volby,
- klidné prostředí,
- snaha o připravené prostředí,
- podpora samostatnosti dítěte,
- respektování dítěte,
- být dítěti partnerem,
- laskavý přístup k dítěti,
- snaha nevychovávat ve stresu,
- vedení k samostatnému řešení problému,
- nacházení společných řešení,
- podpora zájmu dítěte,
- respektování samostatnosti při práci dítěte,
- doplnění hraček několikaletými pracovními pomůckami,
- snaha o dodržování řádu,
- rozvíjení senzitivních fází u dítěte,
- snaha upoutat pozornost k danému tématu tak, aby téma dítě zaujalo a začalo s tématem samo (ve spolupráci) pracovat -

- v odpovědích se propojuje to, co je pro rodiče v metodě Montessori důležité ve vztahu k dítěti, jejich očekávání, co vnímají jako přínosné pro dítě, ale i pro sebe, a naplnění motivace, pozitivního uskutečnění jejich činitelů a přenesení jejího smyslu i do osobního

prostředí jako návaznost na rozhodnutí umístit své dítě do mateřské školy Montessori a nechat na jejich dítě působit metodu Montessori a její principy.

→ **Rodičům jistě tedy záleží, aby přístup k dítěti byl sjednocený jak doma tak i ve školce, snaží i doma dítěti umožnit takové prostředí, které je pro harmonický rozvoj dítěte co nejoptimálnější, pro takové rodiče není těžké sklonit se ke svým dětem na jejich úroveň a být jim partnerem, podporou a průvodcem na jejich cestě životem.**

► DOTAZNÍK II. - *Dotazník pro učitele mateřské školy Montessori.*

❖ Položka č. 1: *Které důvody Vás motivují věnovat se právě Montessori metodě?*

Položka zjišťuje důvody učitelů mateřské školy Montessori, které je vedou k uplatňování metody Montessori ve své pedagogické praxi a uvedeny byly následující:

- poznání metody Montessori
- způsob práce s dětmi, který je v mnohém odlišný než v běžné MŠ
- dávat větší prostor dítěti a jeho rozvoji
- podporovat přirozený vývoj dítěte bez nucení
- celkově klidnější prostředí
- zájem o rozvoj dítěte
- vytváření podnětného prostředí
- filosofie Montessori pedagogiky
- respektování cesty dítěte k jeho osobnostnímu rozvoji
- metoda Montessori poskytuje dostatek prostoru k samostatnosti
- metoda poskytuje dostatek prostoru k přirozenému rozvoji
- metoda Montessori umožňuje učitelům dělat svou práci zajímavě
- metoda Montessori umožňuje učitelům dělat svou práci s láskou k dětem

Uvedené důvody poukazují, že měli-li učitelé potřebu učiniti změnu ve své pedagogické praxi a snažili se o blízké poznání metody Montessori, že tito učitelé nebyli spokojeni se způsobem práce s dětmi, který je v běžné mateřské škole. Důvodem uplatňovat metodu Montessori ve vzdělávacím a výchovném působení je tedy zřejmě potřeba změny a oslovení metodou Montessori a potřeba tuto metodou poznat. Dalším důvodem by se naskýtal zřejmý fakt, že tito učitelé mají zájem na harmonickém rozvoji dítěte a na připraveném podnětném prostředí pro dítě, a tito učitelé mohou prostřednictvím této metody poskytovat. Znamená to, že učitelé našli prostřednictvím metody Montessori

a její filosofie svůj pedagogický smysl, který je rozvíjí a naplňuje. Dalším důvodem učitelů k uplatňování metody Montessori v pedagogickém působení může být to, jak tito učitelé vnímají dítě samotné, co považují pro jeho vývoj a rozvoj jeho osobnosti za důležité a nalezení prostřednictvím poznání metody Montessori klíč k uskutečnění nejen tohoto. Dalším faktorem v uplatňování Montessori metody u učitelů je to, že tato metoda umožňuje nejen uspokojení učitelům, ale i další inspiraci ke své práci.

→ **Z výše uvedeného vyplývá, že důvody, které motivovaly učitele a nadále motivují jsou pravděpodobně – zvnitřnění filosofie a principů metody Montessori, spokojenost v prostředí mateřské školy Montessori, naplňování smyslu pedagogické a výchovné práce uplatňováním metodou Montessori i z něho vycházející další inspirace, pozorování vývoje, spontánnosti, radosti a úspěchů dětí, láska a respekt k dítěti, poskytování dostatek prostoru dětem a poslání průvodce dítěte na části jeho cesty životem.**

❖ Položka č. 2: V čem Vás práce v MŠ Montessori uspokojuje a naplňuje?

Otázka směřovala ke zjištění, které motivační předpoklady učitele ve svém působení v mateřské škole Montessori uspokojují a naplňují. V odpovědích stálo:

- klid,
- pohoda,
- příjemné prostředí pro děti,
- příjemné prostředí pro dospělé,
- pozorování radosti dětí z objevování a poznávání,
- seberealizace při přípravě projektů pro děti,
- blízký vztah k dětem,
- rozmanitost,
- tvořivost,
- sledování úspěchů v rozvoji osobnosti dítěte,
- láska k dětem (není přímo závislá na metodě Montessori),
- větší prostor,
- možnost projektové práce,
- sledování dětí při práci na montessoriovských pomůckách,
- sledování rychlejšího rozvoje dítěte v různých oblastech,
- naplnění nalezením smyslu působit jako učitelka,
- naplnění potřeby smysluplné práce,
- vnímání cesty učitelky s uplatněním Montessori metody jako poslání.

I v těchto odpovědích se nacházejí motivační činitelé, které se podílejí na potřebě působit jako učitelka s uplatněním Montessori metody ve vzdělávání a výchově dětí předškolního věku. Být průvodcem dítěte je skutečně posláním, v kterém je nutná přítomnost lásky. A i když ta sama o sobě nevychází z metody Montessori, je její nedílnou součástí. A je především přirozenou součástí učitelky.

→ Z odpovědí lze vyčísti, že smysl motivace je vztažen jak k učiteli samotnému, tak i k dítěti. Lze také usuzovat, že Montessori metoda napomáhá učitelům naplňovat smysl motivace a jejích činitelů, potvrzuje smysl rozhodnutí učitelů působit jejím uplatňováním a otvírá učitelům vnímání své cesty s jejím uplatněním jako posláním. Mezi odpověďmi jsou ty, které potvrzují motivy vzešlé z položky č. 1. Dále učitelé prostřednictvím uplatňování metody Montessori vnímají svůj vztah k dětem jako bližší, což může pramenit z potřeby porozumět dítěti a z pozorování dětí. Pro toto je zapotřebí pohybovat se v prostředí, které je příjemné jak učitelům tak i dětem, v prostředí, které poskytuje všem dostatek prostoru a času. Seberealizace, tvořivost a rozmanitost, objevování a prožívání s dětmi, pozorování a stále nacházení smyslu a vnímání svého poslání předchází syndromu vyhoření. Naplnění osobnosti i nalezením smyslu působit jako učitelka mateřské školy Montessori je obohacujícím a rozvíjejícím výsledkem působení motivačních činitelů k využití ve své pedagogické praxi metodu Montessori.

❖ Položka č. 3: V čem spatřujete přínos metody Montessori –

- *pro Vás, učitele:*

- metoda Montessori podněcuje pracovat neustále na sobě
- klidný přístup
- metoda umožňuje práci s rozličným množstvím pomůcek
- metoda Montessori vede k neustálému vzdělávání se
- metoda podporuje i rozvoj osobnosti učitele
- působení jejím prostřednictvím vnitřně naplňuje, uspokojuje
- poskytuje pestrost
- dítě je učitelce partnerem
- vede ke kreativitě

- *pro dítě:*

- vede k vzájemné toleranci
- podporuje rozvoj dítěte dle jeho zájmů a potřeb
- posilování sebevědomí

- metoda Montessori rozvíjí přirozené potřeby dítěte
- jejím prostřednictvím dochází k uznávání senzitivních fází dítěte
- učení se a poznávání věcí metodou, která obohacuje
- metoda Montessori umožňuje dítěti samo si hledat cestu k řešení problémů, k práci, k vyhledávání informací
- vede dítě k samostatnosti
- vede dítě k vytváření kladných a morálních hodnot
- podporuje rozvoj osobnosti dítěte
- vede k důvěře ve vlastní schopnosti
- poskytuje svobodu volby

- *pro rodiče:*

- metoda Montessori učí rodiče poznat své děti
- poznání nové výchovné metody rozdílné od „běžné autoritativní“ výchovy
- spokojenost rodičů
- metoda vede ke spolupráci a spolupodílení se rodičů na dění v MŠ
- uplatňování zásad Montessori metody i doma
- partnerský vztah s dítětem
- volba společných pravidel
- lépe se snaží chápat a respektovat své děti

Položkou se zjišťuje, jaký vnímají učitelé přínos Montessori metody nejen pro ně samotné, ale i pro děti a jejich rodiče. Ve vztahu k učitelům otázka navazuje na předešlou položku. Je tedy možné, že potvrdí stávající činitele a přinese i nové náhledy do motivace učitelů pracovat s uplatněním metody Montessori. Ve vztahu k dětem je výpověď vnímaného přínosu metody Montessori učiteli velice cenným příspěvkem do průzkumu, neboť právě učitelé mají bezprostřední možnost pozorovat děti v montessoriovském prostředí a tak jejich výpověď může přínos pro děti a smysl motivace působit uplatňováním Montessori metody v pozitivním smyslu potvrdit či vyvrátit. Ve vztahu k rodičům jsou postřehy také příležitostí ke srovnání výpovědi přínosu ze strany samotných rodičů.

→ **Výsledky ve vztahu k učitelům ukazují, že učitelé jsou spontánně vedeny k sebezdokonalování, sebepoznávání, seberozvíjení a sebevzdělávání. Pochopení filosofie Montessori metody a její uplatňování přináší učitelům vnitřní klid, který se pak projevuje v přístupu k okolí i k sobě samému, promítá se také do činností, plánování, přípravy, uskutečňování, ale také i do kontaktu s rodiči svěřených dětí. Možnost používat rozličné pomůcky motivuje k činnosti, promýšlení, kreativitě a seberealizaci. Dítě je učitelce partnerem – to je velký přínos pro poslání být učitelkou. Naplnění a uspokojení je potvrzením správnosti a celkového přínosu**

rozhodnutí uplatňovat ve své praxi a snad i životě metodu Montessori. Výsledky ve vztahu k *dětem* poukazuje na přínos metody pro děti v sociální oblasti, osobnostním rozvoji v souladu se senzitivními fázemi a individuálními potřebami a zájmy, růstu a obohacování, ve zvnitřnění kladných a morálních hodnot. Nedílnou součástí přínosu Montessori metody pro děti je i vedení k samostatnosti, důvěře ve vlastní schopnosti, posilování sebevědomí, poskytování svobody volby a také to, že metoda Montessori umožňuje dítěti samo si hledat cestu k řešení problémů, k práci a k vyhledávání informací. Výsledky ve vztahu k *rodičům* jsou z pohledu učitelů přínosné v tom, že rodič prostřednictvím této metody nachází cestu k dítěti, která pomáhá rodiči více porozumět svému dítěti a respektovat ho. Uplatňování metody Montessori i rodiči dává rodičům možnost mít s dítětem partnerský vztah, společné podílení se na vytváření pravidel, zažít společně oboustrannou spokojenost. Nalezením nové výchovné metody je velkým přínosem nejen pro rodiče, ale i pro jejich děti a pro spolupráci s učiteli.

Samo vnímání a prožívání přínosu Montessori metody se stává motivačním činitelem pro uplatňování této metody.

❖ Položka č. 4: *Co je podle Vás motivací u dětí nechat na sebe působit Montessori metodu a věnovat se činnostem poskytovaných touto metodou?*

Cílem položky je zjištění, co podle učitelů, podle jejich pozorování, vede děti věnovat se činnostem poskytovaných metodou Montessori a co v nich jim umožňuje nechat na sebe tuto metodu působit, neboť i v dětském chování se projevují motivační činitelé, které se mohou stát podkladem pro vznik motivačních činitelů u rodičů i u učitelů.

Motivačními činiteli v tomto ohledu podle učitelů jsou:

- přirozenost
- touha poznat nové
- příjemné prostředí
- klidná atmosféra
- dobrý vnitřní pocit z působení metody Montessori
- touha po seberozvíjení
- zájem o práci na pomůckách
- upoutání rozdílnosti montessori materiálu od běžných hraček, které mají děti doma
- fascinace činností – soustředěnost
- zapojení všech smyslů

→ Přírozenost, touha poznávat nové, touha po seberozvíjení jsou v dětském chování bezprostředními činiteli v motivaci chování dětí, dobrý vnitřní pocit z působení metody Montessori, který dítě prožívá, motivuje dítě spontánně přijímat a respektovat pravidla této metody a k učení využívat pomůcky, které metoda nabízí. Rozdílnost montessoriovského materiálu od běžných hraček může v dítěti vzbudit zájem, který je pro dítě také motivačním činitelem, prožití soustředěnosti, fascinace při činnosti s montessoriovským materiálem je také velkým motivačním činitelem, neboť toto prožití děti chtějí opakovat. Zapojení všech smyslů při činnosti s materiálem dává dítěti také nový uspokojující prožitek, který dítě stimuluje, prožití této stimulace motivuje dítě dále objevovat své pocity. Dá se usuzovat, že poznávání a prožívání svých pocitů a sebe sama prostřednictvím metody Montessori je pro dítě silnou motivací k tomu nechat na sebe působit tuto metodu a plně se věnovat činností, které tato metoda nabízí.

❖ Položka č. 5: V čem vnímáte motivaci k využití Montessori metody při výchově dítěte

- *u rodičů:*

- zamyšlení se nad výchovou vlastního dítěte s ohledem na jeho individuální vývoj
- hledání výchovného způsobu, který by byl pro jejich dítě nejlepší
- snaha být k dítěti ohleduplnější
- snaha respektovat dítě a zároveň být respektován
- zájem o poznání dítěte
- zájem o poskytnutí a vytvoření vhodného prostředí, přístupu – v mateřské škole, a pak i doma
- účast na hracím odpoledni – aktivní seznámení se s metodou Montessori, pozorování svého dítěte v montessoriovském prostředí a jeho činnosti s materiálem
- příjemné prostředí
- klidná atmosféra
- umožnění rodičům cítit, že dítě by se mělo vyvíjet přirozeně, bez stresů tak, aby to odpovídalo jeho potřebám

- *u učitelů:*

- metoda Montessori učí vnímat senzitivní fáze dítěte a polarizaci pozornosti
- nabízí odlišný přístup k dítěti s ohledem na jeho individuální vývoj
- zájem o metodu
- zájem působit touto metodou a zároveň ji nechat na sebe působit
- prostřednictvím metody Montessori umožnit dítěti jeho vlastní cestu

- individuální působení na dítě
- prostor pro vlastní kreativitu
- navození příjemného prostředí a atmosféry prostřednictvím Montessori metody

Položkou byl zjišťován názor učitelů na to, jaká je motivace rodičů a učitelů k využití Montessori metody při výchově dítěte. Účelem položení otázky je také pohled učitelů, který může přinášet možnost motivačních činitelů, které by se mohly objevovat v motivaci rodičů k využití Montessori metody při výchově svého dítěte.

→ Podle učitelů metodu Montessori při výchově dítěte uplatňují rodiče, kteří se zamýšlejí nad svou výchovu a souvztačně berou ohled na individuální vývoj dítěte, rodiče, kteří se nebojí v přístupu k dítěti být k sobě kritičtí, kteří se nebojí hledat a přijímat takový výchovný přístup, jenž je přínosný pro dítě, snaží se poskytovat dítěti vhodné prostředí, což vede k domněnce, že takoví rodiče se snaží respektovat své děti, být k nim ohleduplní, mají zájem o poznání dítěte. Uplatňování metody Montessori při výchově dítěte umožňuje rodičům cítit, že dítě by se mělo vyvíjet přirozeně, bez stresů tak, aby to odpovídalo jeho potřebám. Důležitým vnímaným motivačním činitelem je pak to, že na základě svého přístupu k dítěti bude rodič zároveň také respektován dítětem. Motivačními činiteli u učitelů k uplatňování při výchově dítěte metodu Montessori může být zájem o metodu, zájem působit touto metodou a zároveň ji nechávat působit i na sebe, přijímání toho co metoda poskytuje a umožňuje, i to, že tato metoda je učí vnímat senzitivní fáze dítěte a polarizaci pozornosti, což vyžaduje od učitele určitou vnitřní pozornost, citlivost a jemnost, které se mohou jevit jako vzácnými pocity v prožívání učitele. Otevření senzitivních fází vede učitele k aktivitě a adekvátnímu reagování na potřeby dítěte. Dále motivačním činitelem pro učitele se může stát to, že prostřednictvím metody Montessori mohou umožnit dítěti jeho vlastní cestu, umožnit dítěti jeho svobodu.

❖ Položka č. 6: *Myslíte si, že je dobré integrovat do MŠ Montessori děti s postižením? V čem vnímáte přínos metody Montessori pro dítě s postižením?*

Položením těchto otázek je úkolem zjistit názor učitelů, zda je vhodná integrace dítěte s postižením do mateřské školy Montessori a zda se v motivaci učitelů v uplatňování

metody Montessori objevují i motivační činitelé odvislé i od vnímaných potíží u dítěte. Následující odpovědi jsou citované:

- „To je na zvážení. Jelikož se zde uplatňuje (snažíme se uplatňovat) individuální práci s dětmi, tak by v počtu 28 dětí na třídě bylo na zvážení, zda je to vhodné. Vše by se mělo zvažovat a odvíjet od druhu postižení. Poté by bylo na zvážení, zda by dítě integrováno bylo – to bych upřednostňovala pomoc asistenta, či ne. Např. u dětí s hyperaktivitou, by to mohlo pomoci k jeho celkovému zklidnění, u dítěte s mentálním postižením – by práce s pomůckami mohla vést (a i vedla) k jeho zlepšení – po rozumové i sociální stránce. Vždyť i Marie Montessori tuto metodu na dětech s postižením aplikovala a výsledky - příznivé měla.“
- „Nemám s tím zkušenost, ale myslím, že metoda Montessori i pomůcky jsou vhodné pro děti s postižením.“
- „Vzdělávání Montessori metodou pro děti s postižením – ano, bylo by to vhodné, ale záleží i na míře postižení, na psychických, duševních a fyzických dispozicích a i na vzplanutí zájmu dítěte o tuto metodu, pomůcky. Určitě by to byl přínos pro rozvoj osobnosti dítěte, pro motoriku, dovednosti, soustředění.... Pokud by se rozhodlo pro integraci dítěte s postižením, upřednostňovala bych asistentku. Přínos metody Montessori pro rodiče dítěte s postižením – rodiče vidí u dítěte zájem, pokroky, rozvoj jeho osobnosti, dovedností v rámci možností, rozhodnutí umístit své dítě do MŠ Montessori by je mohlo uspokojovat v tom, že pro dítě udělali něco, co mu pomáhá.“
- „Přínos – využitelnost Montessori pomůcek pro dítě s postižením. Při integraci bych využila přítomnost asistenta – je to výborné, ale legislativně velmi složité (dle zkušenosti).“
- „Po vlastní zkušenosti si myslím, že ne.“

V odpovědích se odrážejí osobní zkušenosti, zde vyjímaje jednu učitelku, která zkušenosti v tomto ohledu nemá, a názory k tomuto tématu. Zkušenosti dvou učitelek hovoří, že integrace dítěte s postižením do mateřské školy Montessori by byla dobrá, ale s využitím podpory asistenta, a také by záleželo na míře postižení. Jedna učitelka upozorňuje na zvážení celkové situace, jelikož při počtu 28 dětí na třídě i snaze o individuální přístup, by se vhodnost integrace měla zvažovat, i ona zmiňuje, že také záleží na druhu postižení a při integraci upřednostnit asistenta. Jedna učitelka odpověděla, že po zkušenosti si myslí, že integrace by nebyla vhodná. Učitelka, která s integrací nemá zkušenosti si myslí, že metoda Montessori a pomůcky jsou vhodné pro dítě s postižením.

→ Co se týče přínosu případné integrace dítěte s postižením je viděn přínos ve využitelnosti montessoriovských pomůcek, působení metody Montessori by např. u dítěte se sy. ADHD mohlo vést k celkovému zklidnění dítěte, u dítěte s mentálním postižením by mohlo vést ke zlepšení po rozumové a sociální stránce. Přínos pro rodiče je zmiňován ve smyslu toho, že by rodiče viděli u dítěte projevy zájmu, jeho rozvoj a pokroky, a že by cítili uspokojení, že pro dítě udělali něco, co mu pomáhá.

Jistě by byla využitelnost Montessori metody vhodná i pro děti s postižením, neboť montessoriovský materiál svým koncipováním má všechny předpoklady, aby rozvíjel u dětí s postižením ty funkce, smysly, které mohou kompenzovat postižení. Pro dítě s postižením by byl velmi přínosný pohyb a kontakt se zdravými dětmi. Rodičům dětí s postižením by bylo i přínosné vědomí, že nejen učitelé ale i děti respektují jejich dítě. Avšak při vysokých počtech dětí na třídě – 28 dětí, je integrace dítěte s postižením velice náročným úkolem a to i tehdy je-li přítomen asistent. Aby integrace a současně i působení metody Montessori byla vhodná a přínosná nejen pro děti s postižením a jejich rodiče, bylo by zapotřebí upravit podmínky integrace – snížit počet dětí na třídě, bezproblémová dostupnost asistenta pedagoga a vzdělávání pedagogů v oblasti speciální pedagogiky pro předškolní věk.

► POZOROVÁNÍ DĚNÍ A CHOVÁNÍ DĚTÍ A UČITELŮ NA TŘÍDÁCH V MATEŘSKÉ ŠKOLE MONTESSORI

Shrnutí výsledku pozorování (součástí pozorování byl i rozhovor s dětmi, učiteli):

Třídy jsou upravené, celkem prostorné a atmosféra v nich je příjemná a klidná. Vybavenost tříd montessoriovským materiálem je komplexní a dokonce předčila očekávání, neboť materiál je doplněn přírodním materiálem či např. vyrobenou funkční sopkou nebo rozšiřujícími pomůckami vztahující se přímo k montessoriovskému materiálu vyrobenými učitelkami a na jedné třídě chovají kudlanky. Mezi pomůcky, které nejsou montessoriovské jsou na třídách různá dřevěná puzzle, hlavolamy a bludiště, konstruktivní dřevěné stavebnice - např. Kapla, pracovní a grafomotorické listy a samozřejmě výtvarné a tělocvičné pomůcky, na jedné třídě mají i funkční ponk s příslušenstvím.

Dostupnost všech pomůcek je dětem vyhovující. Přes den mají děti možnost i odpočinku na dětském gauči. Po obědě děti odpočívají na lehátkách umístěných do prostoru třídy. Výtvary dětí jsou vystavovány na nástěnkách v šatně dětí. Zde je určeno i místo pro vzkazy a informace pro rodiče.

Počet dětí v době prováděného šetření se pohyboval v rozmezí 14 – 22 dětí, odpoledne pak v rozmezí 10 – 17 dětí. Věkové složení dětí na každé třídě je 3 – 6 let, třídy jsou heterogenní. Při příchodu dítěte do třídy se učitelka s dítětem mile přivítá, nevyjímaje jeho rodiče. Někdy se dítě hned připojí k dětem či pohovoří s učitelkou nebo si jde pracovat na své činnosti z předešlého dne nebo nejprve pozoruje činnost druhých dětí. Učitelka dítěti ponechává prostor pro rozhodování a výběr dítěte, případně nenásilně nabídne aktivitu, ale dítě nabídky nemusí využít. Děti nejsou do ničeho nuceni. Děti se vzájemně mezi sebou respektují, respektují samostatnou činnost dítěte. Pokud při společné aktivitě jedno dítě začne zabírat více prostoru a druhému to není příjemné, děti se navzájem domluví nebo mírným klidným způsobem zasáhne učitelka a příp. navrhne řešení nebo ho s dětmi domluví. Děti se chovají nenuceně, klidněji a v jejich chování je spontánnost. Od svého příchodu do 9 hodin a odpoledne po odpoledním odpočinku mají děti prostor pro práci s montessoriovským materiálem či si hrát s jinými hračkami. Téměř všechny děti v každé třídě využívaly možnost práce s montessoriovským materiálem, některé děti si čas „rozdělily“ a nejdříve či potom si pracovaly na pracovním listu nebo si stavěly ze stavebnice. Při práci s montessoriovským materiálem bylo velmi zajímavé u dětí pozorovat zájem, klid, spokojenost a soustředěnost. Bylo zjištěno, že nejoblíbenější montessori materiál je u mladších dětí materiál pro praktický život, u starších dětí je to materiál pro český jazyk. Pomůcky si děti sami uklízejí zpět na místo, jedná-li se o některý materiál pro praktický život, který je nutný po činnosti umýt, děti si ho také umývají a uklízejí sami, příp. s mírnou dopomocí učitelky či si děti pomáhají vzájemně. U práce na koberečku si děti mohou rozdělanou činnost ponechat do druhého dne s jistotou, že žádné z ostatních dětí mu jeho činnost nedodělá, pokud tak není domluveno, nebo neuklidí. Děti mezi sebou komunikují spontánně a při spolupráci jsou klidnější a schopny domluvy. Starší děti spontánně projevují zájem pomoci mladším dětem a jsou velmi ochotni pomoci při oslovení mladšími dětmi. Bylo vypořádováno, že tzv. nudné chvíle v prostoru montessoriovské třídy vůbec neprožívají, neboť prostředí působí velice podnětně a nabízí

dětem různé zajímavé možnosti. Samostatnost dětí je učitelkami podporována. Pokud je učitelka požádána dítětem o pomoc, je ochotná napomoci, předvést či navést dítě tak, aby to dokázalo samo. Samostatnost dětí v sebeobslužných činnostech je podporována i u nejmladších dětí. Po dopolední svačině následuje setkání u elipsy, tělocvičná chvílka a řízená činnost ve smyslu projektové práce. I této části se děti rády účastní. Pobyt venku děti vnímají pozitivně, raději jsou na zahradě, ale procházka jim také nevadí – mohou si všimnout něčeho zajímavého. Z rozhovoru s dětmi vyplynulo, že rádi pracují sami, když se něco chtějí naučit a procvičit si to, nevadí jim, když je někdo pozoruje u činnosti, ale také rádi pracují s kamarádem nebo kamarády, ukazují si, co už umí a taky pak vymýšlejí a zkoušejí různé varianty možností a povídají si. Děti se cítí ve své třídě dobře, nic jim nechybí (jen někdy maminka), rádi pracují s montessori materiálem a mají tu kamarády.

Učitelky jsou přívětivé, klidné, ochotné a trpělivé, vstřícné jak k dětem tak i k jejich rodičům. Učitelky respektují individualitu a potřeby každého dítěte a také činnosti dětí. Podporují samostatnost dětí, jejich individuální rozvoj, sebevědomí, jejich zájem, svobodu volby, nacházení řešení, ohleduplnost k druhým dětem. Na žádost o pomoc je učitelka velmi ochotná, citlivá a nikdy dítě nezesměšňuje, nesráží. Případné spory mezi dětmi řeší klidně domluvou a nastolením situace a řešením. Učitelky oslovují děti jménem ve tvaru, který je dětem příjemný, který chtějí slyšet. Do činnosti dětí učitelka zbytečně nezasahuje. Učitelky umí děti pozorovat a jsou citlivé k jejich senzitivním fázím. Pokud má některé dítě zájem naučit se pracovat s novou montessoriovskou pomůckou dodržují učitelky učení třístupňovou lekcí. Učitelky poskytují dítěti dostatek prostoru pro jejich samostatnost, zájem, pozorování, učení i svobodu volby a do ničeho děti nenutí. K činnosti u elipsy učitelky svolávají děti zazvoněním na zvoneček. Řízená činnost i tělocvičné chvílky bývají vhodně zajímavě motivovány tak, že tato vnější motivace vzbuzuje u dětí zájem a jejich vnitřní motivaci. Někdy bývají zařazeny i chvílky cvičení ticha a klidu. Řízená činnost ve smyslu projektové práce je pro učitelku možností seberealizace. I při pobytu venku se učitelky dětem věnují a prožívají s dětmi jejich radosti, zájem a objevování. I venku bývají zařazeny cvičení ticha, soustředění se na přírodu. Před odpoledním odpočíváním učitelky většinou dětem čtou z knížek a jen vyjíměčně pouští pohádky na CD. Tresty nejsou učitelkami uplatňovány, nezachází-li vhodně dítě s materiálem, dítě ho musí uklidit. Na dveřích třídy jsou vyvěšená pravidla, která ve třídě platí a děti se je snaží dodržet,

pokud je nedodržuje, je učitelkou na pravidlo upozorněn a dítě své chování mění do souladu s pravidly. Pochvaly jsou spíše ve smyslu podpory, uznání a zájmu. Odměny - dětem je odměnou jejich pocit a výsledek vykonané činnosti, naučení se nové věci. Děti nevyžadují něco za odměnu. Komunikace učitelek na třídě mezi sebou je příjemná, otevřená, vstřícná a funguje zde i předávání informací. Komunikace učitelek s rodiči svěřených dětí je vstřícná, otevřená i konkrétní, probíhá ve třídě.

Rodiče mají možnost vstupu a pobytí ve třídě, děti mohou rodičům ukázat, na čem pracují, co je zaujalo, co se jim líbí, co by se chtěly naučit. Je-li zapotřebí, mohou se rodiče obrátit na učitelky a požádat o konzultaci, kterou si společně domluví. Potřebují-li rodiče s něčím poradit, mohou se obrátit na učitelky, ty se jim snaží vyjít vstříc a být jim i podporou. Rodiče jsou i informováni o tom, co se na třídě děje – slovně od učitelky, dětí a na nástěnkách v šatně výtvary dětí a tématem projektu. Rodiče mají možnost se i podílet na přípravě projektu – mohou přispět materiálem, zařízením něčeho, navázat na projekt i doma. Rodiče se nebojí oslovit učitelky a ty v nich nevyvolávají pocit, že by obtěžovali. Rodiče komunikují s učitelkami s respektem, vstřícně, předávají i potřebné informace o dítěti. S dětmi rodiče také komunikují s respektem i se zájmem, je znatelné, že dítěti naslouchají a projevují zájem o to, co dítě prožilo ve školce, s jakým montessori materiálem pracovalo, co ho zaujalo. Řečový projev rodiče je klidný, milý a příjemný.

→ **Výsledky pozorování a rozhovoru s dětmi poukazují, že děti jsou v mateřské škole Montessori spokojené – to může být podstatné pro rodiče v potvrzení, že jejich rozhodnutí umístit dítě do mateřské školy Montessori je přínosné a smysluplné, toto potvrzení jim může přinést uspokojení motivačního napětí vyvěrajícího z motivačního činitele k uskutečnění nechat na dítě působit metodu Montessori. Dále tento fakt může být rodiči motivací k využívání principů Montessori metody i doma. Pro učitele je spokojenost dítěte a návazně spokojenost jeho rodiče zpětnou reakcí jejich působení a jejich rozhodnutí věnovat se metodě Montessori. Spokojenost svěřeného dítěte může být i pro učitele motivací v přiblížení se k dítěti, pro snahu více dítěti porozumět, podporování zájmů dítěte, v posilování vnímavosti a citlivosti k dítěti, ale i k jeho rodiči, a v potvrzení si své smysluplné činnosti. Ke klidu a spokojenosti dítěte přispívá i to, že dítě není ze strany učitelek do ničeho nuceno. Učitelky podporují osobnost dítěte, berou ohled na jeho potřeby, podporují**

v dětech sebevědomí sebe sama. Průběh dne v mateřské škole je bez stresových situací. Zájem dítěte o aktivitu je posilován podnětným prostředím a zajímavým způsobem uskutečňování řízených činností, což posiluje nenásilně přijímat informace a podněcuje vázaný zájem. Děti jsou vedeny k respektu druhých dětí i jejich činnosti i k citlivosti k druhým i k přírodě, ke spolupráci, pomáhání si i k samostatnosti, což je rodiči vnímáno pozitivně. Učitelky se nad dětmi nepovyšují, jsou k dětem laskavé, pozorné, důsledné, trpělivé, umí naslouchat a jejich řeč k dětem je příjemná. Učitelky se snaží být dětem dobrým vzorem. Pomáhají dítěti nastolit si vnitřní řád, učí děti řešit různé situace, podporují vnímání všemi smysly a také to, aby se naplnila věta, jež oslovila Marii Montessoriovou „Pomoz mi, abych to dokázal sám.“. Učitelky se snaží vést dítě s uplatňováním všech principů metody Montessori. K rodičům se učitelky chovají vstřícně, snaží se je zapojovat do dění na třídě a pomáhají svým jednáním, komunikací, přístupem rodičům vytvořit si čím dál bližší představu o způsobech výchovy a výuky Montessori metody, pomáhají rodičům přiblížit principy této metody, což jistě podporuje rodiče v jejich rozhodnutí svěřovat své děti do prostředí, kde i oni se cítí vítáni.

► ODPOVĚDI NA PRŮZKUMNÉ OTÁZKY

➤ Co považují rodiče za významné pro své rozhodnutí umístit své dítě do mateřské školy Montessori?

Za stěžejní krok pro rozhodnutí umístit své dítě do mateřské školy Montessori rodiče považují ujasnění si výchovného cíle a pochopení filosofie Montessori metody a jejích principů. Je to také aktivní seznámení se s metodou a osobní kontakt s učitelkami a roli zde hraje i to, že viděli své dítě projevovat se, pracovat s pomůckami v prostředí, o které se zajímají. Dále to jsou věkově smíšené třídy, v kterých se působení této metody uskutečňuje, které rodiče považují pro dítě jako příležitost naučit se sociálním dovednostem. Významným se jeví i to, jaký je v mateřských školách Montessori uplatňován přístup k dětem, vedení dítěte k získávání poznatků, jakým způsobem,

výukovým programem, se zde s dětmi pracuje, jak učitelé vystupují směrem k rodičům – toho vše si rodiče všímají, vyhodnocují a srovnávají se svým přístupem k dítěti, se svou představou, co očekávají od prostředí a lidí, kterým by měli své dítě světit, a se svým hlubokým zájmem o své dítě. Významným důvodem je i to, že tato metoda vede dítě k samostatnosti, ale i ke spolupráci, k odpovědnosti, umožňuje dítěti přirozený rozvoj jeho osobnosti a podporuje jeho vnitřní svobodu, kreativitu a vztah k přírodě. Důležitým se jeví i individuální respektující přístup k dítěti a uznání jeho senzitivních fází. Rodičům se může jevit, že mateřská škola Montessori nabízí zajímavější a přínosnější styl vzdělávání, více aktivit pro děti, než je v běžné školce. Špatné zkušenosti rodiče ze školy, které si sebou nese, mohou mít také velký vliv na rozhodování, kam rodič své dítě umístí. Víra, že Montessori metoda je pro dítě přirozenou cestou k sobě samému, začlenění se do „světa“ a způsobem k tomu, že z dítěte se stane dospělý člověk s vědomím, že smí a dokáže, je také jedna z možností, které mohou vést k rozhodnutí umístit své dítě do mateřské školy Montessori.

➤ **Jaký přínos v uplatňování Montessori metody vnímají rodiče pro sebe a jejich dítě?**

Přínos metody Montessori vnímají rodiče pro sebe v tom, že našli novou cestu k přístupu ke svému dítěti, že pochopení této metody jim umožňuje více porozumět svému dítěti, že tato metoda je vede více času trávit s dítětem, vede je k pocitu vlastní spokojenosti, co se týče prožívání vztahu k dítěti. Rodiče nacházejí v metodě Montessori „návod“, jak postupovat ve výchově, jak k dítěti přistupovat, nachází v ní oporu. Tato metoda je také nutí zamýšlet se nad sebou, nad výchovou, nad vztahem k dítěti, pomáhá jim dítě a jeho projevy lépe pochopit, nachází v ní inspiraci, jak vycházet vstříc zájmům dítěte, mohou s dítětem prožívat a objevovat jeho svět, jeho spokojenost. Mohou podporovat otevřeně samostatnost dítěte a těšit se z jeho pokroků. Přínosem se zdá být i to, že tato metoda dává rodičům vnímat smysl i do budoucna dítěte, že z něho vyroste sebevědomý a vyrovnaný člověk, který bude vědět, co ho baví, naplňuje a uspokojuje. Metoda Montessori umožňuje rodičům přijímat své děti bezvýhradně, bezpodmínečně takové jaké ve své podstatě jsou s nezištnou láskou a hlubokým zájmem o ně.

Velkým přínosem je i důvěra – v učitelky mateřské školy Montessori, v sebe, v dítě a jeho vlastní cestu.

Přínos pro své děti rodiče spatřují v nalezení láskyplného, pohodového, klidného prostředí, kde se dítě cítí spokojené a šťastné, kde může prožívat svou radost, kde se jeho důvěra neseťká s negací, které ho rozvíjí, podporuje, respektuje, motivuje k poznání sebe sama, svých dovedností, k činnosti, k chuti objevovat, poznávat svět, vede ho k ohleduplnosti, tolerantnosti, podporuje jeho vnitřní klid a svobodu rozhodování, nenásilně ho rozvíjí, učí ho spolupráci, přijetí řádu prostředí, pomůcek, k získávání informací, v nalezení prostředí, ze kterého vyjde sebevědomý člověk se schopností pomáhat druhým, s dovedností dobré komunikace, se zodpovědností za sebe sama. Přínos také vidí rodiče, že dítě je v kolektivu heterogenní třídy a naučí se tak vycházet s dětmi různého věku. Velký přínos je rodiči také spatřován v práci s montessoriovským materiálem, který dítě vede k osvojování si poznatků aktivním prozkoumáním, vnímáním všemi smysly, který dítě vede k soustředění se na činnost. V metodě Montessori rodiče také vidí možnost pro získání větších vědomostí a prostřednictvím práce s pomůckami k lepšímu zapamatování si, osvojení si poznatků.

➤ **Je rozhodnutí rodičů umístit své dítě do mateřské školy Montessori ovlivněno vnímanými potížemi u dítěte?**

Výsledky ukazují, že rozhodnutí rodičů umístit své dítě do MŠ Montessori není ovlivněno registrovanými potížemi u dítěte. Ve 100 % rodiče odpověděli, že jejich dítě je zdravé. Je možné, že pro rodiče je důležité dítě samo o sobě jako individualita se svými potřebami a je pro ně zásadní, do jakého prostředí své dítě svěřují a co jim toto prostředí poskytuje.

V odpovědích učitelů zaznívá, že metoda Montessori by mohla být účinnou a podporující metodou pro děti s postižením. Nepotvrzují však, že by tento fakt ovlivňoval rozhodnutí rodičů nechat na sebe působit Montessori metodu. Spíše se ukazuje, že přínos metody a pokroky u dítěte by mohly působit jako motivační činitelé.

Avšak se také ukázalo, že integrace dítěte do mateřské školy Montessori je velice složitá a v mnohých případech i pro dítě s postižením nepřínosná, neboť na třídách je vysoký počet dětí a potřeba asistenta by se také nemusela naplnit, neboť legislativně je to složitá záležitost, dítě by pak spíše strádalo.

➤ **Proč je pro učitele v mateřské škole Montessori důležité pracovat odlišným způsobem práce, který se liší od způsobu práce v běžných mateřských školách?**

Jedním z důvodů by mohlo být to, že práce s uplatňováním metody Montessori je pro učitele zajímavější, vnitřně obohacující a více podněcující a dávající větší možnosti pro seberozvíjení. Z hlediska práce s dětmi by výchovný a vzdělávací přístup mohli učitelé vnímat jako přínosnější a smysluplnější. Jelikož tento přístup umožňuje bližší poznání dítěte, větší porozumění, aktivně vytvářet vhodné podmínky pro rozvoj dítěte a také naplňovat osobní poslání být dítětem průvodcem, je možné, že jedním ze zásadních důvodů, proč je pro učitele důležité pracovat s uplatňováním Montessori metody, je naplňování potřeby seberealizace uspokojujícím a naplňujícím způsobem. Dalším možným důvodem by mohla být potřeba uskutečňovat smysl svého pedagogického působení skrze vnímání a pozorování úspěchů u dětí, jejich radosti z objevování a jejich přirozeného rozvoje. Na základě spokojenosti rodičů a jejich respektu k učitelkám a jejich práci je uspokojována i potřeba uznání. V poslání být učitelkou a uplatňovat metodu Montessori je i předávání filosofie této metody nejen dětem, ale i jejich rodičům. Metoda Montessori umožňuje učitelům dělat svou práci zajímavě, umožňuje učitelům dělat svou práci s láskou k dětem. Jedním z důvodů může být i to, že přítomnost této metody přirozeně podněcuje k navozování klidného, pohodového a příjemného prostředí nejen pro děti, ale i dospělé, a učitel cítí potřebu být součástí takového prostředí, které mu umožňuje být respektován, být osobitý a naplňovat svůj pedagogický zájem o dítě samotné.

➤ **Je dětem prostřednictvím metody Montessori umožněn větší prostor pro jejich svobodu volby v rozhodování a jejich přirozený vývoj?**

V očekáváních rodičů se potvrzuje, že dětem umístěných v mateřské škole je umožněn větší prostor nejen pro svobodu volby v rozhodování, ale i pro jejich individualitu, zájem, činnosti a také i pro jejich přirozený vývoj i rozvoj, neboť svá očekávání vnímají jako naplňována ze strany učitelů, ale i možností metody Montessori. V odpovědích učitelů se ukazuje potvrzení naplňování očekávání rodičů. Z odpovědí vyplývá, že učitelé vnímají jako důležitý přirozený vývoj dítěte, který je podporován jejich citlivostí pro senzitivní fáze, vnímání dítěte jako individuální osobnosti, jejich individuálním přístupem, snahou připravovat dětem připravené prostředí pro jejich potřeby a zájmy, ponecháváním většího prostoru pro svobodu volby, pro poznávání a odhalování souvislostí, a podporování radosti z objevování. Podstatným faktem je také, že děti nejsou do ničeho nuceni, což se potvrdilo uskutečněným přímým pozorováním.

➤ **Jaké klíčové pojmy se vyskytly v odpovědích rodičů a učitelů?**

Na základě vyhodnocování dotazníků vystupovaly do popředí často zmiňované pojmy. Tyto zásadní pojmy poukazují, co rodiče a učitelé hodnotí jako podstatné.

V odpovědích rodičů byl kladen důraz na podporu *samostatnosti dítěte* a jeho *harmonický rozvoj*, také se ukázalo, že jako velmi podstatnou součást Montessori metody vnímají rodiče její *speciální pomůcky*, že je pro ně důležité, aby jejich dítě bylo *respektováno* a mělo možnost *svobodné volby* v rozhodování a byl k němu uplatňován *individuální přístup*, důraz je kladen i na zprostředkovávání metodou Montessori *poznání světa*, pro rodiče je také důležité, aby z jejich dítěte vyrostl *sebevědomý* člověk a v uplatňování metody Montessori při výchově a vzdělávání dítěte vidí cestu k naplnění tohoto očekávání. Výsledky také ukazují, že rodiče vztah s dítětem vnímají jako *partnerský* a dítě vnímají jako *individuální osobnost*. Rodiče také vnímají věkově *smíšené třídy* jako možnost k naučení mnoha dovednostem a že takové prostředí s uplatněním metody Montessori povede jejich dítě k *odpovědnosti* a *tolerantnosti*. Spokojené dítě = spokojený rodič –

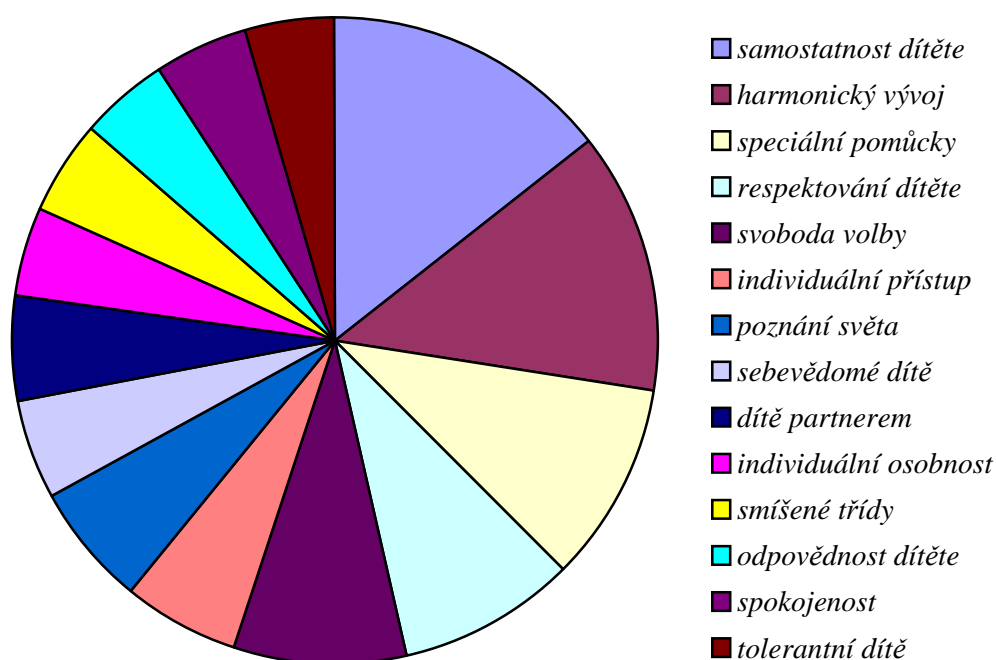
i *spokojenost* vnímají rodiče jako podstatnou a zásadní hodnotu ve svém životě i v životě dítěte.

Učitelé spatřují v uplatňování metody Montessori při výchově a vzdělávání dítěte v předškolním věku podstatné, že tato metoda umožňuje *přirozený vývoj* a oni, jako učitelé, mohou takový vývoj dítěti umožňovat a pozorovat. Jako motivující ve své činnosti vnímají učitelé *zájem* dítěte o to, co jim prostřednictvím metody Montessori nabízejí a zprostředkovávají, a i *senzitivní fáze dítěte*, které jsou také jedním z motivačních činitelů v jejich působení. Dále se ukazuje, že je pro učitele důležitý *klid* – vnitřní klid dětí i učitelů, klidné prostředí, klidný přístup. Ve své činnosti vnímají učitelé také jako podstatné *připravené prostředí*, což potvrzuje i jejich ochota a chuť vyrábět pomůcky. *Větší prostor* je také často zmiňován a souvisí s prostorem seberealizace učitele v projektových činnostech i s větším prostorem pro přirozený vývoj dítěte a s vytvářením *příjemného prostředí*, které se učitelé snaží nabízet jak dětem tak i jejich rodičům. Učitelé vůči dětem uplatňují *individuální přístup*, které vyžaduje umění pozorování, z kterého plyne postřehování i *radosti dětí z objevování*, která je důležitá pro dítě v jeho motivaci ke svobodnému a přirozenému vývoji. Učitelé vnímají *dítě jako partnera*, čímž podporují důvěru rodičů dětí. Dle učitelů metoda Montessori *obohacuje* nejen děti, jejich rodiče, ale i je samotné. Jako podstatné pro dítě vnímají učitelé i jejich možnost svobody volby, která také vede k *samostatnosti* a podporuje *vlastní cestu* dítěte životem.

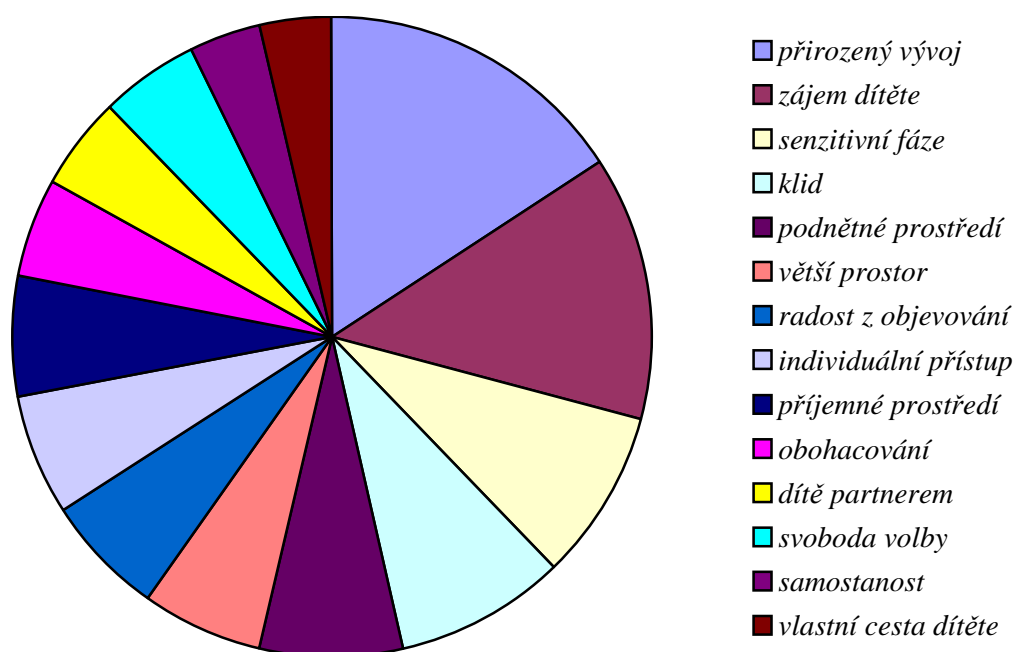
Tabulka č. 5: klíčové pojmy a jejich výskyt % v odpovědích rodičů a učitelů

Klíčové pojmy v odpovědích rodičů	Výskyt v %	Klíčové pojmy v odpovědích učitelů	Výskyt v %
<i>samostatnost dítěte</i>	92 %	<i>přirozený rozvoj</i>	65 %
<i>harmonický vývoj</i>	83 %	<i>zájem</i>	55 %
<i>speciální pomůcky</i>	63 %	<i>senzitivní fáze</i>	35 %
<i>respektování dítěte</i>	58 %	<i>klid</i>	35 %
<i>svoboda volby</i>	54 %	<i>podnětné prostředí</i>	30 %
<i>individuální přístup</i>	38 %	<i>větší prostor</i>	25 %
<i>poznání světa</i>	38 %	<i>radost z objevování</i>	25 %
<i>sebevědomé dítě</i>	33 %	<i>individuální přístup</i>	25 %
<i>dítě partnerem</i>	33 %	<i>příjemné prostředí</i>	25 %
<i>individuální osobnost</i>	29 %	<i>obohacování</i>	20 %
<i>smíšené třídy</i>	29 %	<i>dítě partnerem</i>	20 %
<i>odpovědnost dítěte</i>	29 %	<i>svoboda volby</i>	20 %
<i>spokojenost</i>	29 %	<i>samostatnost</i>	15 %
<i>tolerantní dítě</i>	29 %	<i>vlastní cesta</i>	15 %

Graf 3 – znázornění výskytu klíčových pojmů v odpovědích rodičů



Graf 4 – znázornění výskytu klíčových pojmů v odpovědích učitelů



3.5 SHRnutí VÝSLEDKŮ PRAKTICKÉ ČÁSTI, CÍL BAKALÁŘSKÉ PRÁCE A DISKUZE

Cílem bakalářské práce bylo zjistit motivaci rodičů při výchově vlastních dětí v období předškolního věku k využití principů Montessori metody a motivaci učitelů pracovat s dětmi uplatňováním Montessori metody. K tomuto účelu bylo provedeno průzkumné šetření v mateřské škole Montessori ve smyslu rozdání dotazníků jak rodičům tak učitelům, dále bylo provedeno pozorování na třídách Mateřské školy a do této metody byla zařazena i metoda rozhovoru. Výsledky průzkumu byly analyzovány a interpretovány a byly také podkladem pro zodpovězení průzkumných otázek. Z odpovědí na průzkumné otázky a jejich příčin bylo vycházeno v dosažení cíle bakalářské práce.

Pro rozhodnutí umístit své dítě do mateřské školy Montessori se museli rodiče zamyslet nad svým přístupem k dítěti, ujasnit si, co od sebe očekávají ve vztahu k dítěti a ujasnit si své výchovné cíle. K bližšímu seznámení se s metodou Montessori museli vyvinout jistou aktivitu ve vyhledávání informací o metodě. Zásadním krokem k rozhodnutí pak stálo zvnitřnění filosofie Montessori metody a jejích principů. Rodiče tedy byli otevřeni i změně v sobě samém. V metodě Montessori je pro rodiče důležité, že tato metoda je bezprostředně orientována na dítě, že podporuje individualitu dítěte, umožňuje mu přirozený vývoj a rozvoj jeho osobnosti, uznává jeho senzitivní fáze, vede ho k samostatnosti i ke spolupráci, umožňuje mu stát se sebevědomou osobností a vede ho k poznávání, co ho uspokojuje a naplňuje. Pro rodiče je také důležité v rozhodnutí fakt, že montessoriovské třídy jsou heterogenní, neboť zde vnímají pro dítě možnost naučit se pomáhat druhým, komunikovat s různě starými dětmi, respektovat druhé děti a jejich potřeby. V rozhodnutí umístit dítě do mateřské školy Montessori má vliv i připravené prostředí, které dítěti naskýtá smysluplné aktivity skrz speciální pomůcky, jejichž prostřednictvím je v dítěti posilována svoboda volby rozhodování, soustředění se na činnost, respekt k činnosti druhého dítěte, trpělivost, vnitřní klid, vnímání všemi smysly, a pomáhají dítěti aktivním prožitkem pochopit souvislosti, zákonitosti a poznávat svět. Umístěním dítěte do mateřské školy Montessori chtějí rodiče svým dětem umožnit jejich všestranný, přirozený a harmonický vývoj a rozvoj jejich osobnosti. Součástí připraveného prostředí je v pojetí Montessori metody i učitel, který je stejně jako rodič chápán jako průvodce dítěte na jeho cestě. Rodiče očekávají od učitelů, že budou naplňovat filosofii a principy Montessori metody, tato očekávání jsou naplněna,

což podporuje důvěru rodičů v učitele, kterým svěřují své děti, a v Montessori systém. Důvěra a spokojenost rodičů naplňuje motivační napětí pozitivním pocitem správného rozhodnutí, vnitřní klid potvrzuje, že se vydali správnou cestou pro sebe a že dětem umožnili vykročit po své vlastní cestě životem. A to vše motivuje rodiče k tomu vytvářet dítěti i doma takové prostředí, které bude ve smyslu montessoriovského pojetí pro dítě podnětné, bezpečné a láskyplné. Motivační činitelé, které stály na počátku rozhodnutí umístit své dítě do mateřské školy Montessori, jsou naplněna a dávají prostor pro růst nových motivačních činitelů, které provázejí další kroky výchovného jednání rodičů v posilování a rozvíjení toho, co metoda Montessori otevřela.

Motivací rodičů při výchově vlastních dětí v období předškolního věku k využití principů Montessori metody je:

- **hledání výchovného způsobu, který by byl pro jejich dítě nejlepší**
- **citlivost k potřebám dítěte a jeho autonomii**
- **potřeba být respektován (a respektovat)**
- **špatné zkušenosti s běžným školstvím**
- **příležitost umožnit dítěti přirozený rozvoj jeho osobnosti v souladu s jeho senzitivními fázemi**
- **zájem vyzkoušet novou metodu výchovy**
- **znalost Montessori metody**
- **intuice**
- **víra, že toto je přirozená, harmonická cesta k rozvoji sebevědomé, samostatné a ohleduplné osobnosti**
- **touha po spokojenosti, harmonii a vnitřním klidu.**

Učitelům, kteří se rozhodli věnovat se alternativnímu způsobu výuky, pravděpodobně nevyhovoval běžný způsob výuky a přístup k dítěti v běžném školství. Jejich nespokojenost je tedy vedla hledat možnosti, jak svou situaci změnit. Jednou z možností odlišného přístupu s ohledem na individuální vývoj dítěte bylo oslovení filosofí Montessori pedagogiky. Byla to výzva ke změně nejen pracovního stylu, ale i osobnostní změně. Zvnitřnění filosofie Montessori metody bylo pro učitele velkým přínosem nejenom v nastolení vnitřního klidu, v novém pohledu na dítě jako na partnera

a na jeho přirozený vývoj, v nových pracovních možnostech, v kreativitě při seberealizaci, v naučení se práce s montessoriovskými pomůckami, ale také v pojetí sebe sama a nalezení nového smyslu svého pracovního poslání. Učitel se stal průvodcem dítěte na jeho vlastní cestě, při svobodném rozhodování dítěte, v objevování světa, učitel se stal pozorovatelem dítěte a jeho projevů, zájmů a potřeb, učitel se stal vnímavější vůči přirozenému rozvoji dítěte a naučil se vnímat jeho senzitivní fáze, učitel se stal součástí připraveného prostředí, učitel se stal obohacenou osobností s novou touhou po seberozvíjení.

Motivací učitelů pracovat s dětmi s uplatňováním Montessori metody je:

- **uplatňovat odlišný přístup k dítěti s ohledem na jeho individualitu a přirozený rozvoj**
- **potřeba klidného a zajímavého prostředí pro svou práci**
- **potřeba podílet se na rozvoji dítěte jako jeho průvodce**
- **potřeba předávat filosofii Montessori metody**
- **pozorování rychlého rozvoje dětí v různých oblastech**
- **potřeba vnitřního klidu**
- **příležitost umožňovat dětem radost z objevování**
- **potřeba vytvářet příjemné a podnětné prostředí**
- **snaha více porozumět dětem a jejich potřebám**
- **podněcování metodou Montessori k seberozvíjení**
- **příležitost umožňovat dětem jejich vlastní cestu.**

Každý rodič, který se více zajímá o předškolní výchovu, každý rodič, který se zamýšlí nad výchovou svého dítěte, každý rodič, který se rozhoduje a hledá nový výchovný směr a vyvíjí vlastní iniciativu, je více motivován ve výchově vlastních dětí. Znamená to, že v jeho motivaci se objevuje více motivačních činitelů? Nebo je „jen“ jeho motivace silnější? Rodič, který hledá vhodné výchovné postupy, možnosti, řešení, pravděpodobně více přemýšlí o dobrém i neprospěšném ve výchově, v chování, v přístupu a dopadech postupů na prožívání a vnímání dítěte. Jde o rodiče, co mají hlubší zájem o své dítě, jsou citlivější k jeho autonomii, vývoji? Lze předpokládat, že rodiče, kteří umístili své dítě do mateřské školy Montessori, jsou citliví, aby na dítě netlačili, nenutili ho, jsou citliví pro vnímání vlastní cesty dítěte? Jsou to rodiče, kteří neupřednostňují sama sebe

před dítětem, a ustoupit do pozadí a stát se tak průvodcem dítěte na jeho cestě je uspokojuje? Rodiče, kteří se rozhodli uplatňovat ve výchově principy metody Montessori museli nejprve něco změnit ve svém základu, nitru, myšlení, očekávání.... Bylo pro rodiče těžké ponechat dětem svobodu, samostatnost, individualitu? Bylo těžké začít plně respektovat osobnost dítěte a dítě vnímat jako partnera, který zná svou cestu? Jak prožívali rodiče zvnitřňování filosofie Montessori metody a jejích principů? I učitelé museli projít vnitřní změnou při zvnitřňování Montessori metody. Vnímali to však pozitivně, jako obohacující zkušenost, která má trvání a smysl do budoucna. I jejich role učitele prošla změnou, ustoupila do pozadí, aby dala prostor individualitě dítěte a jeho potřebám a zájmům a přesto se stala naplňujícím posláním.

Jací to jsou lidé, co dávají větší prostor nejen dítěti, ale i druhým lidem, vkládají dítěti důvěru, ponechávají mu jeho vnitřní svobodu, podporují jeho samostatnost? – V dnešní konzumní společnosti zaměřené na efekt, rychlost, která dává méně prostoru a naléhá více tlakem, aby se lidé vešli do formiček, ve společnosti, v níž lidé příliš nepřemýšlejí do budoucna, se jako protiklad objevují lidé, kteří jsou zaměřeni na dávání většího prostoru, respektování individuality, promýšlejí dopady svého chování a dítě vnímají jako jedinečnou osobnost na své vlastní cestě. → To je pozitivní.

4 ZÁVĚR

Hlavním kritériem metody Montessori je orientace na dítě jako na člověka – snaha pomoci dítěti dosáhnout své vlastní nezávislosti. Každé dítě má v sobě zakódovaný plán vlastního rozvoje i síly pro uskutečnění tohoto rozvoje. Za předpokladu podnětného prostředí je tento rozvoj plně uskutečněn. Montessori didaktický materiál podněcuje a podporuje spontánní učení, je chápán jako klíč ke světu. Učitelka by měla pozorovat vývoj dítěte a následovat dítě. Výchova v pojetí Montessori pedagogiky je vnímána jako realizace svobody, která je nezbytná pro spontánní projevy, pro svobodu jednat bez pomoci druhých s vědomím své živé integrální bytosti.

Rodiče, kteří umísťují své děti do mateřské školy Montessori, ve výchově vlastních dětí kladou důraz jednak na přirozený vývoj osobnosti dítěte, na podporu jeho samostatnosti a na přirozeném spontánním rozvoji jeho tvůrčích schopností a dovedností, a očekávají naplnění tohoto ve výchově a vzdělávání dítěte i od učitelů prostřednictvím jejich přístupu a využitím Montessori metody. Učitele mateřské školy Montessori jejich práce naplňuje a uspokojuje v nápomoci při rozvoji osobnosti dítěte, při přirozeném rozvoji jejich senzitivních fází, při vytváření příjemného prostředí pro děti a dospělé, ve své seberealizaci a kreativě, v pozorování dětí při práci s montessoriovským materiálem, v sledování rychlejšího rozvoje dítěte v různých oblastech, v naplnění potřeby smysluplné práce a ve vnímání cesty učitelky s uplatněním Montessori metody jako poslání. Děti se v prostředí mateřské školy Montessori cítí příjemně a bezpečně, materiál této metody je pro ně poutavý a zajímavý, děti s ním rády pracují, naučily se být samostatnými a respektovat ostatní děti. Jedním z největších přínosů pro rodiče v jejich rozhodnutí je „spokojené dítě = spokojený rodič“.

Stanoveného cíle – zjištění motivace rodičů při výchově vlastních dětí v období předškolního věku s využitím principů Montessori metody a zjištění motivace učitelů pracovat s dětmi s uplatňováním Montessori metody - bylo dosaženo analýzou interpretace odpovědí rodičů a učitelů z dotazníků (viz. příloha č. 1 a č. 2) a oba cíle jsou uvedeny v předešlé kapitole.

Záměr bakalářské práce se naplnil – v průběhu interpretace a analýzy odpovědí rodičů a učitelů byly zjišťovány možné motivační činitelé, které mohou mít vliv v motivaci

k využití Montessori metody při výchově a vzdělávání dítěte předškolního věku, přínos uplatňování metody Montessori pro rodiče, jejich děti a učitele byl v interpretaci a analýze dat také stále přítomen. Metoda Montessori a její principy vede k seberozvíjení, většímu přiblížení se prožívání dětí a ve větší porozumění dětem, má vliv na pozitivní ladění ve výchově i v přístupu k dítěti, ponechává každému své vlastní kompetence a prostor a neubírá dětem zodpovědnost.

Bylo by velmi zajímavé uskutečnit stejný průzkum ohledně motivace ve výchově u rodičů, které však své děti umístili v běžné mateřské škole, a u rodičů, které jsou s dětmi doma, jejichž děti nenavštěvují mateřskou školu, a vytvořit si tak kontrolní soubory a výsledky porovnat.

5 DOPORUČENÍ KE ZVÝŠENÍ INFORMOVANOSTI O MONTESSORI METODĚ

Vzhledem ke zvýšení zájmu uplatňovat metodu Montessori při výchově a vzdělávání dítěte předškolního věku je nutné zvažovat způsob, jak více dostat informace o Montessori metodě do podvědomí veřejnosti, neboť motivace k uplatňování ve výchově a vzdělávání této metody nesouvisí jen s dostupností mateřských škol Montessori, ale především s informovaností o této metodě, její filosofii, principech, možnostech, jejích pomůckách a o zkušenostech s jejím uplatňováním, a proto jsou navrhována následující doporučení:

- **Širší informovanost** o metodě Montessori po celé České republice v podobě
 - informujících letáčků či seznamovacích brožurek dodávaných –
 - ředitelům mateřských škol
 - učitelům mateřských škol
 - ředitelům jeslí
 - ředitelům dětských domovů
 - studentům i pedagogům střední pedagogické školy
 - studentům a profesorům vysoké školy pedagogické
 - dětským praktickým lékařům, kteří mohou zprostředkovat informace rodičům
 - do klubů maminek na mateřské dovolené
 - do knihoven
 - vystavování knih o Montessori metodě na dobře viditelné místo v knihkupectví
 - článků v novinách a časopisech o metodě Montessori, o jejím uplatňování, o výsledcích této metody, o zkušenostech
 - diskusních pořadů v rádiu o přínosu metody Montessori pro děti, rodiče i učitele
 - reportáží a diskusních pořadů v televizi
 - rozšiřování internetových stránek
- **Výměna zkušeností**
 - pořádání diskusních večerů pro rodiče dětí umístěných v mateřské škole Montessori a zájemce o Montessori metodu

- ***Studium Montessori metody***
 - věnovat více pozornosti metodě Montessori ve výuce na střední škole pedagogické a na vysoké škole pedagogické
 - pořádání kurzů Montessori pedagogiky v různých částech České republiky
- ***Nabídka praxe v mateřské škole Montessori***
 - doporučovat na středních a vysokých školách pedagogických praxi v mateřské škole Montessori, podporovat zájem studentů o praxi v mateřské škole Montessori
 - doporučovat učitelům mateřských škol, aby své seberozvíjení uskutečňovali i prostřednictvím praxe v mateřské škole Montessori
- ***Dny otevřených dveří v mateřských školách Montessori***
- ***Zavedení „Hracích odpolední“ pro rodiče a jejich děti k aktivnímu seznámení s metodou Montessori a jejími pomůckami na všech mateřských školách Montessori***
- ***Větší využití metody Montessori jako léčebné metody u dětí s různým registrovaným postižením s předpokladem vhodných podmínek – sníženého počtu dětí na třídě, možnosti asistenta pedagoga a vzdělání učitele v oblasti speciální pedagogiky předškolního věku - a souvztažné vedení záznamové a porovnávací studie se zveřejňováním výsledků. A v tomto ohledu rozvinout také spolupráci a předávání zkušeností s Dětským centrem Sonnenschein v Mnichově, kde se uplatňuje integrace a socializace dětí s různými typy postižení i s více vadami.***

6 SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ

- BEDNÁŘOVÁ, Jiřina, ŠMARDOVÁ, Vlasta. *Diagnostika dítěte předškolního věku*. 1. vyd. Brno: 2008. ISBN 978-80-251-1829-0.
- BREZINKA, Wolfgang. *Východiska k poznání výchovy*. Brno: 2001. ISBN 80-86263-23-1.
- ČERMÁKOVÁ, Marie. *Dobré ráno, dobrý den....*. Kroměříž: 2004.
- DŽIBRÁN, Chalíl. *Prorok*. 3. vyd. Praha: 1996. ISBN 80-7021-183-0.
- HILLEBRANDOVÁ, Vlasta. *Ticho, klid láska a harmonie*. 1. vyd. Jablonec nad Nisou.
- KOPŘIVA, Pavel, NOVÁČKOVÁ, Jana aj.: *Respektovat a být respektován*. 2. vyd. Kroměříž: 2008. ISBN 978-80-904030-0-0.
- LUDWIG, Harald. *Vychováváme a vzděláváme s Marií Montessoriovou*. 1. vyd. Univerzita Pardubice: 2000. ISBN 80-7194-266-9.
- MATĚJČEK, Zdeněk, LANGMEIER, Josef. *Výpravy za člověkem*. 1. vyd. Praha: 1981.
- MONTESSORI, Maria. *Zehn Grundsätze des Erziehens*. 4. vyd. Breisgau: 2006. ISBN-10: 3-451-05198-2.
- MONTESSORI, Maria. *Absorbující mysl*. 1. vyd. Praha: 2003. ISBN 80-86189-02-3.
- MONTESSORI, Maria. *Objevování dítěte*. 1. vyd. Praha: 2001. ISBN 80-86-189-0-5.
- MONTESSORI, Maria. *Tajuplné dětství*. 1. vyd. Praha: 1998. ISBN 80-86189-00-7.
- NAKONEČNÝ, Milan. *Encyklopedie obecné psychologie*. 2. vyd. Praha: 1998. ISBN 80-200 0625-7.
- NOVÁČKOVÁ, Jana. *Mýty ve vzdělání*. 1. vyd. Kroměříž: 2001. ISBN 80-901873-4-X.
- PREKOP, Jirina. *Jak být dobrým rodičem*. 1. vyd. Praha: 2001. ISBN 80-247-9063-7.
- RUSSELL, Bertrand. *O výchově*. Praha: 1932.
- RÝDL, Karel. *Metoda Montessori pro naše dítě*. 2. vyd. Pardubice: 2007. ISBN 978-80-7395-004-0.

RÝDL, Karel. *Principy a pojmy pedagogiky Marie Montessori*. Praha: 1999. ISBN 80-902193-7-3.

ŠEBESTOVÁ, Věra, ŠVARCOVÁ, Jana. *Maria Montessori – aktuálně*. Praha: 1996.

Šimon půjde do školy. 1. vyd. Praha: 1995. ISBN 80-7178-046-4.

ŠVINGALOVÁ, Dana. *Úvod do teorie a praxe psychopedie*. Liberec: 2006. ISBN 80-7372-042-6.

ZELINKOVÁ, Olga. *Pomoz mi, abych to dokázal*. 1. vyd. Praha: 1997. ISBN 80-7178-071-5.

7 SEZNAM TABULEK A GRAFŮ

SEZNAM TABULEK

TABULKA 1: PŘEHLED NABÍDKY A NÁVRATNOSTI DOTAZNÍKŮ PRO RODIČE.	77
TABULKA 2: PŘEHLED NABÍDKY A NÁVRATNOSTI DOTAZNÍKŮ PRO RODIČE.	77
TABULKA 3: MOŽNOSTI ZÍSKÁVÁNÍ INFORMACÍ O MONTESSORI METODĚ	79
TABULKA 4: VÝČET NEJČASTĚJI RODIČI ZMIŇOVANÝCH ÚDAJŮ POVAŽOVANÝCH ZA NEJDŮLEŽITĚJŠÍ V PŘÍSTUPU K DÍTĚTI V MONTESSORI METODĚ	90
TABULKA 5: KLÍČOVÉ POJMY A JEJICH VÝSKYT % V ODPOVĚDÍCH RODIČŮ A UČITELŮ	114

SEZNAM GRAFŮ

GRAF Č. 1 – ZOBRAZENÍ ZÍSKÁVÁNÍ INFORMACÍ O MONTESSORI METODĚ.....	79
GRAF Č. 2 - ZOBRAZENÍ ÚDAJŮ, KTERÉ RODIČE POVAŽUJÍ ZA NEJDŮLEŽITĚJŠÍ V PŘÍSTUPU K DÍTĚTI V MONTESSORI METODĚ	90
GRAF 3 – ZNÁZORNĚNÍ VÝSKYTU KLÍČOVÝCH POJMŮ V ODPOVĚDÍCH RODIČŮ.....	115
GRAF 4 – ZNÁZORNĚNÍ VÝSKYTU KLÍČOVÝCH POJMŮ V ODPOVĚDÍCH UČITELŮ	115

8 SEZNAM PŘÍLOH

PŘÍLOHA Č. 1 – DOTAZNÍK PRO RODIČE

PŘÍLOHA Č. 2 – DOTAZNÍK PRO UČITELE

**PŘÍLOHA Č. 3 - ZÁZNAMOVÁ TABULKA VYCHÁZEJÍCÍ Z POZOROVÁNÍ
A ROZHOVORU S DĚTMI**

Příloha č. 1 – Dotazník pro rodiče

DOTAZNÍK I. - Dotazník pro rodiče, jejichž dítě navštěvuje mateřskou školu Montessori.

/Interní výzkum pro potřeby bakalářské práce./

1. Jakým způsobem jste získávali a nadále získáváte informace o Montessori metodě?
2. Uveďte důvody, které vedly k rozhodnutí umístit Vaše dítě do mateřské školy Montessori?
3. Co Vás vede k výchově vlastních dětí, tak jak vychováváte?
4. Je Vaše dítě zdravé či má určitý handicap? (Uveďte, prosím, o jaký handicap se jedná.)
5. Jaká byla Vaše očekávání od Montessori metody při vstupu Vašeho dítěte do MŠ Montessori? Byla tato očekávání naplněna? /Příp. máte-li pocit, že se Vaše očekávání nenaplnují, uveďte která./
6. Jaká očekávání nadále máte od Montessori metody?
7. Jaká jsou Vaše očekávání od učitelů v MŠ Montessori? Naplňují se tato očekávání? /Příp. máte-li pocit, že se Vaše očekávání nenaplnují, uveďte která./
8. V čem aktivně pomáháte, spolupracujete s MŠ Montessori?
9. Co považujete za nejdůležitější v přístupu k dítěti v Montessori metodě?
10. V čem vnímáte přínos Montessori metody -
 - pro Vás, rodiče:
 - pro Vaše dítě:
11. Co rozhodlo ve výběru právě MŠ Montessori?
12. Využíváte i Vy doma ve výchově principy Montessori metody? Uveďte, které principy.

/Děkuji za vyplnění a vrácení dotazníku. Milada Suchá/

Příloha č. 2 – Dotazník pro učitele

DOTAZNÍK II. - Dotazník pro učitele mateřské školy Montessori.

/Interní výzkum pro potřeby bakalářské práce./

1. Které důvody Vás motivují věnovat se právě Montessori metodě?
2. V čem Vás práce v MŠ Montessori uspokojuje a naplňuje?
3. V čem spatřujete přínos metody Montessori –
 - pro Vás, učitele:
 - pro dítě:
 - pro rodiče:
4. Co je podle Vás motivací u dětí nechat na sebe působit Montessori metodu a věnovat se činnostem poskytovaných touto metodou?
5. V čem vnímáte motivaci k využití Montessori metody při výchově dítěte –
 - u rodičů:
 - u učitelů:
6. Myslíte si, že je dobré integrovat do MŠ Montessori děti s postižením? V čem vnímáte přínos metody Montessori pro dítě s postižením?

/Děkuji za vyplnění a vrácení dotazníku. Milada Suchá/

Příloha č. 3 - Záznamová tabulka vycházející z pozorování a rozhovoru s dětmi a učiteli

ZÁZNAMOVÁ TABULKA I. část - **VZTAHUJÍCÍ SE K PROSTŘEDÍ TŘÍDY** **V MATEŘSKÉ ŠKOLE MONTESSORI**

Třída:	Datum uskutečněného pozorování:	Datum uskutečněného pozorování:
<i>Prostředí třídy</i>		
<i>Atmosféra na třídě</i>		
<i>Vybavení montessori materiálem</i>		
<i>Přítomnost jiných hraček či materiálů</i>		
<i>Vybavení i jinými pomůckami</i>		
<i>Dostupnost pomůcek dětem</i>		
<i>Možnost odpočinku přes den</i>		
<i>Odpočinek po obědě</i>		
<i>Vystavování výtvaru dětí</i>		
<i>Místo pro vzkazy, informace pro rodiče</i>		
<i>Jiné:</i>		
<i>SHRNUTÍ:</i>		
<i>Poznámky:</i>		

ZÁZNAMOVÁ TABULKA II. část - **VZTAHUJÍCÍ SE K DĚTEM** **NAVŠTĚVUJÍCÍ MŠ MONTESSORI**

Třída:	Datum uskutečněného pozorování:	Datum uskutečněného pozorování:
<i>Počet přítomných dětí:</i>		
<i>Věkové složení dětí:</i>		
<i>Přivítání při příchodu na třídu</i>		
<i>Prostor pro rozhodování</i>		
<i>Výběr činnosti</i>		
<i>Respektování mezí dětmi</i>		
<i>Spontánnost dětí</i>		
<i>Práce s montessori materiálem</i>		
<i>Soustředěnost dětí</i>		
<i>Zájem o montessori materiál</i>		
<i>Chování dětí</i>		
<i>Možnost pozorování druhých dětí při práci</i>		

<i>Oblíbený montessori materiál dětmi</i>		
<i>Úklid pomůcek</i>		
<i>Komunikace dětí mezi sebou</i>		
<i>Spolupráce dětí</i>		
<i>Respektování učitelů</i>		
<i>Pomoc mladším dětem od starších</i>		
<i>Výskyt prázdných tzv. nudných chvílí</i>		
<i>Samostatnost dětí</i>		
<i>Prostor pro projevení názoru</i>		
<i>Žádost o pomoc</i>		
<i>Samostatnost dětí v sebeobsluze:</i> - u jídla - při hygieně - převlékání - přípravě činnosti		
<i>Pobyt venku</i>		
<i>Samostatná práce × práce v kolektivu</i>		
<i>Jak se cítí děti v MŠ Montessori?</i>		
<i>Jiné:</i>		
<i>SHRNUTÍ:</i>		
<i>Poznámky:</i>		

ZÁZNAMOVÁ TABULKA III. část - VZTAHUJÍCÍ SE K UČITELKÁM V MŠ MONTESSORI

<i>Třída:</i>	<i>Datum uskutečněního pozorování:</i>	<i>Datum uskutečněního pozorování:</i>
<i>Povaha učitelky</i>		
<i>Vstřícnost učitelky k - dětem - rodičům</i>		
<i>Přístup učitelky k dětem</i>		
<i>Respektování dětí</i>		
<i>Respektování potřeb dětí</i>		
<i>Respektování činnosti dětí</i>		
<i>Podpora samostatnosti dětí</i>		
<i>Podporování zájmu dítěte</i>		
<i>Volená motivace k aktivitě dětí</i>		
<i>Reakce učitelky na žádost o pomoc</i>		

<i>Reakce učitelky na spory mezi dětmi</i>		
<i>Oslovování dětí</i>		
<i>Zasahování učitelky do činnosti dětí</i>		
<i>Pozorování dětí učitelkou</i>		
<i>Dodržování třístupňové lekce</i>		
<i>Poskytování prostoru dětem učitelkou</i>		
<i>Před odpoledním odpočíváním učitelka pohádky pouští na CD nebo je předčítá</i>		
<i>Komunikace učitelky s rodiči</i>		
<i>Pochvaly, odměny, tresty</i>		
<i>Možnost seberealizace učitelky</i>		
<i>Komunikace obou učitelek na třídě mezi sebou</i>		
<i>Svolávání dětí ke společné, řízené činnosti</i>		
<i>Zařazování cvičení ticha a klidu</i>		
<i>Jiné:</i>		
<i>SHRNUTÍ:</i>		
<i>Poznámky:</i>		

ZÁZNAMOVÁ TABULKA IV. část - VZTAHUJÍCÍ SE K RODIČŮM

<i>Třída:</i>	<i>Datum uskutečněného pozorování:</i>	<i>Datum uskutečněného pozorování:</i>
<i>Dostupnost třídy rodičům</i>		
<i>Konzultace s učitelkou</i>		
<i>Podílení se rodičů na dění ve třídě</i>		
<i>Komunikace rodičů s učiteli</i>		
<i>Komunikace rodičů s dětmi</i>		
<i>Jiné:</i>		
<i>SHRNUTÍ:</i>		
<i>Poznámky:</i>		

/V rámci uložení záznamové tabulky jako přílohy k textu, byly zmenšeny záznamové buňky./

CELKOVÉ SHRNUTÍ POZOROVÁNÍ: